

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO IMPÉRIO BRASILEIROⁱ

Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledoⁱⁱ

RESUMO: A Historiografia da Escola Pública tem recebido contribuições significativas do campo da chamada “História das Disciplinas” em função das questões de pesquisa que coloca e que a elas são pertinentes. Essas contribuições, ao adentrar em práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes períodos históricos para verificar como os conhecimentos de determinada disciplina cumpre as finalidades educativas de uma época, enriquecem incursões investigatórias mais amplas. O Objeto deste trabalho é a disciplina de História como matéria escolar que se cria no período imperial brasileiro e se desenvolve a partir de três eixos de análise: a mudança política ocorrida no Brasil no primeiro quarto do século XIX; a imagem de Nação construída a partir das referências históricas consideradas legítimas pelas elites imperiais; o tradicional Colégio Pedro II como modelo institucional do período.

Palavras-chave: ensino de História, Império brasileiro, escola pública secundária.

THE TEACHING OF HISTORY DURING THE BRAZILIAN EMPIRE

ABSTRACT: Significant contributions have been made towards a historiography of the government public school in Brazil, due to specific problems raised by research in the field called “History of Disciplines”. Research on the Public School breaks down borders based on concerns involving broader investigative incursions. Further, research goes deeper onto the pedagogical practices developed in different historical periods so that the manner knowledge on a certain discipline fulfills the education aims of the period under investigation could be verified. Current research aims at investigating History as a discipline introduced in the 19th century. It has been forwarded according to three analytic axes that underline History as a historical object during the Brazilian Empire period, or rather, the political change in Brazil during the first quarter of the 19th century; the representation of the Nation from historical references which were taken to be legitimate by the imperial elite; the traditional College Pedro II as the period’s institutional model.

Key words: the teaching of History; Brazilian Empire; secondary public school.

Introdução

Retorna então ao historiador a tarefa de definir a noção de disciplina ao mesmo tempo em que faz a sua história. (Chervel).

A observação de Chervel (1990,p.178) é parte das conclusões enfatizadas no texto em que teoriza sobre o campo de pesquisa denominado “História das Disciplinas”. Ao revelar o caráter metodológico da pesquisa histórica sobre as disciplinas escolares, indica como a atividade do historiador se insere no próprio processo de construção das questões e elementos que as envolvem em determinado momento. Assim, estudar a história da disciplina implica vê-la se constituindo num embricado complexo de “teias” relacionais onde atuam diferentes agentes sociais. Nesse processo de construção é que se deve buscar os significados dos termos, expressões, conceitos, noções, presentes nos documentos da época, para então

interrogar sobre as questões e os elementos constitutivos de sua *forma escolar*ⁱⁱⁱ. Portanto, é nesse exercício de reflexão histórica que se pode, por exemplo, verificar se determinadas questões que nos move no presente estavam, a seu modo, em períodos anteriores. Se estavam, como se apresentavam; que relações estabeleciam. Se não estavam, o que poderia explicar sua ausência. Essas seriam, possivelmente, indagações que o historiador se colocaria como importantes para suas análises e posterior definição de conceitos.

O interesse em compreender questões teórico-metodológicas enfrentadas pela História no seu itinerário disciplinar no Brasil é reafirmado a partir das pistas conceituais deste campo de pesquisa. Nesse sentido, este trabalho procura mostrar que os problemas que envolvem o trajeto da História como disciplina escolar no Brasil estão presentes nas relações históricas estabelecidas no século XIX. Com base nesta premissa, o estudo se desenvolveu a partir de três eixos de análise consideradas fundamentais: a mudança política ocorrida no Brasil no primeiro quarto do século XIX; a imagem de Nação construída a partir do referencial das elites imperiais; o tradicional Colégio Pedro II como modelo institucional do período.

Em síntese, esses eixos permitem ao investigador se enveredar pelo interior das relações histórico sociais do período e estabelecer a relação entre o ambiente cultural e a formação histórica do sujeito político, caminho capaz de traduzir os elementos inicialmente determinantes que vão compor o quadro conceitual dessa disciplina e sua institucionalização no âmbito escolar do ensino secundário, ou seja, a História em seu processo de constituição como disciplina escolar autônoma vai, nos contornos sociais do início do século XIX, estabelecer relações com a ação do Estado, a formação das instituições de ensino secundário, a produção e prática educativa dos professores/intelectuais através de suas aulas e organização dos compêndios. Essas “teias” relacionas que, constituindo-se no interior do Império brasileiro, permitem compreender que finalidades educativas essa matéria escolar cumpre, nesse período, através de seus conteúdos.

1. A formação do Estado Nacional brasileiro e a imagem de Nação construída pelas elites imperiais

Saída das lutas pela independência a classe senhorial tinha diante de si o desafio de construir e consolidar os princípios da nova sociedade, e para isso precisava construir uma identidade de classe governante que implicava no seu reconhecimento como um corpo político uno, capaz de realizar o trânsito do processo de colonização para o de emancipação política e constituição do Estado Imperial. Ao se propor “forjar-se a si mesmo” como classe dominante, pareceu-lhe imprescindível transbordar da organização e direção da atividade econômica para a organização e direção de toda a sociedade. Desse modo serve-se do Estado para construir a sua unidade e levar a efeito sua expansão que, naquele momento, tinha na Coroa sua sustentação (Mattos,1987). É nesse processo de servir-se do Estado para construir sua unidade é que se forja, ao mesmo tempo, a imagem de Nação considerada legítima pela classe senhorial.

À semelhança dos estados nacionais europeus, pugnaram por uma igualdade que tanto repelia a subordinação colonial quanto almejava o reconhecimento do Império “como Reino irmão e como Nação grande e poderosa”, reclamando assim um lugar entre as nações civilizadas.

No entanto, era preciso encontrar o lugar do Império numa comunidade de nações assinaladas pela civilização. Pois, como indica Mattos (1987), nas chamadas “nações civilizadas” a Nação se constituía como resultado de uma sociedade que abolia toda e qualquer segmentação, de tal forma que inexistia qualquer instância intermediária entre Nação

e Cidadão e não era assim que a “boa sociedade”^{iv} compreendia a Nação brasileira, assim como não era assim que esta sociedade se apresentava em suas relações.

Além disso, a invenção política de um país independente com um príncipe herdeiro português representou um desafio a mais na tarefa de pensar a nação, o que resultou na sua auto-definição como sociedade singular (Gaspardo,2004). Por isso, fundadores e consolidadores do Império brasileiro afirmavam que no conjunto da civilização, constituíam uma cultura singular, como a Monarquia – “flor exótica na América”. (apud Mattos,1987,p.126)

Portanto, a imagem de Nação considerada legítima pelas elites imperiais se firmou tendo por base as diretrizes conceituais européias de Nação, Pátria, Liberdade, mas aqui seguiu uma trajetória onde as noções de liberdade, sociedade civil e política ficaram circunscritas aos interesses da “boa sociedade”. Isso porque, num momento onde as grandes nações mostravam repulsa pela escravidão, para uma parcela de homens políticos e intelectuais do Império o princípio da civilização estava localizado na abolição da escravidão.

No entanto, no Brasil ela era fundamental na produção agrária, doméstica e comercial, daí a dificuldade expressa da classe senhorial em aceitar prontamente esse atributo como projeto modernizador da sociedade. Esse era exatamente o desafio a ser enfrentado pela classe senhorial: criar as condições para que as relações de poder inscritas na ordem econômica escravista fossem toleradas, vivenciadas e interiorizadas por cada um dos agentes sociais. Para tanto teve que sublinhar com maior ênfase os monopólios que os fundavam e os distinguiam como classe dirigente: os monopólios da mão-de-obra e da terra, dos negócios e da política. Esse atributo econômico tornou-se a razão essencial que unia *Luzias* e *Squaremas* no projeto de manter a unidade do Império. Por isso se diz que a expressão com “os olhos na Europa e os pés da América”, constituiu-se no “segredo da trajetória de individuação de uma classe, e que se revestia da forma de construção de um “Corpo Político” soberano. (Mattos, 1987, p.126).

Nesse processo de criar a imagem de Nação tornou-se necessário construir um saber sobre o passado nacional, pois se um conhecimento sobre as nações apresentava-se necessário àqueles sujeitos que de maneira ativa viviam o momento de consolidação do Império brasileiro, da mesma forma construir um saber sobre o passado nacional era um dos caminhos considerados mais acertados para que se reconhecesse o país como uno. Isso porque, o movimento da sociedade imperial resultava do próprio modo como a sociedade colonial se constituía e seus fundamentos advinham da mesma razão por que existia. Portanto, como em escala crescente, a colonização criara uma massa de homens livres e pobres, que se distribuíam de maneira irregular pela imensidão do território, esses preocupavam as autoridades governamentais e demais componentes da “boa sociedade”. Posto que esses homens não encontravam lugar nem no “mundo do trabalho” e muito menos cabiam no “mundo do governo”.^v

Predominantemente mestiços e negros, estes quase sempre escravos alforçados, vagavam desordenadamente pelo território imperial, ampliando a sensação de intranquilidade que provocava nas autoridades a idéia de “desordem” e tendiam quase todos a ver suas ações como “anarquia” social^{vi}. Ao mesmo tempo, a necessidade imperiosa de formar em poucas gerações uma Nação homogênea necessitava que a sociedade imprimisse um caráter legal às diferenças na sociedade imperial. Assim, ver-se-á que no desenvolvimento do Estado Brasileiro as elites imperiais, composta basicamente por fazendeiros, comerciantes e negociantes, capitalistas, membros da alta burocracia leiga e eclesiástica, intelectuais e pequenos funcionários governamentais, colocavam a necessidade de identificar uma unidade nacional, de tal modo que reconhecer o Império como “um e uno” foi o fio condutor da construção do imaginário do Estado brasileiro como Nação.

Por se entender o Império como “um e único”, se o entende também como um continente que, sob a direção de uma elite ilustrada, deve conter a Nação brasileira um corpo político uno e indiviso. Se a Nação não se apresentava daquela forma, o **território do Império** deveria ocupar o seu lugar, sendo a sua integridade e indivisibilidade um “dogma político”. (Mattos,1987,p. 85-86). É desses princípios que vão surgir o entendimento empreendido pela classe dirigente do ideal de sociedade nacional e, por extensão, de um Estado nacional.

2. O Colégio Pedro II e a constituição da História como disciplina escolar no Brasil.

Na tarefa de criar a nação a História consolidou suas bases constituintes como disciplina escolar. Pensar essa disciplina se construindo no Brasil é, portanto, pensar o saber histórico se definindo no conjunto das relações sociais imperiais do início do século XIX. Nesse processo, sua disciplinarização mantém íntimos nexos com os temas que permeiam o debate em torno do nacional e com a fundamental preocupação com a formação do sujeito político.

Dentre o conjunto de elementos indispensáveis à ação voltada para esse projeto, a educação escolar secundária apresentou-se como um veículo capaz de oferecer a unidade cultural desejada, além de garantir à classe senhorial sua distinção enquanto classe dirigente, única capaz de construir um ideal de Nação que pudesse trazer unidade à uma sociedade fortemente enraizada numa sólida segmentação das classes sociais.

Criado para ser a instituição formadora de uma elite intelectual, capacitando-a para seguir os cursos superiores e assumir cargos políticos e administrativos do Império, o Colégio Pedro II tornou-se, quando não havia um “sistema” de ensino nacional, na instituição oficial, modelo a ser seguido pelas demais escolas de ensino secundário de todo o Império. Por isso, considera-se que o Imperial Colégio de Pedro II foi um centro irradiador das propostas educativas no Império.

Como instituição oficial e modelo para as demais, o Colégio de Pedro II foi o “lugar institucional” de onde nasceu a organização dos primeiros conjuntos de saberes que se constituíam em disciplinas escolares no Brasil. Em sua história^{vii} se verifica como os agrupamentos de professores, dos saberes (humanísticos ou científicos), da ação da Igreja e do Estado concorrem para a institucionalização da História como disciplina constituída de conteúdos úteis aos novos contornos sociais.

Desde a sua fundação em 1838, os estudos históricos fizeram parte do plano de estudos do Colégio Pedro II (Vechia 2003;Gasparello 2004). Ao longo dos anos foi-se construindo, nesta instituição, uma forma escolar para o ensino de História, movimento que articulou as práticas ligadas ao movimento interno do Colégio, com a atuação de alunos e professores como as aulas, os programas de ensino e os compêndios escolares.^{viii}

Projetado para ser um ensino de caráter humanístico, a História no Colégio Pedro II, legitimou-se, a exemplo do caso francês, na sua identificação com as humanidades clássicas^{ix}. Compondo uma cadeira juntamente com a Geografia, seus conteúdos de História Universal tinham como referência a moral e a religião para orientar os espíritos e como inspiração a Grécia e Roma. Dessa forma, os estudos da Antiguidade, com a História da Grécia e a História de Roma foram os principais componentes da cadeira. Tal perspectiva de centralidade no passado clássico, “com os textos gregos e latinos (e o ensino de História Universal) [predominou] por muito tempo no plano de estudos” do Colégio (Gasparello, 2004,p.59-60).

Esse retorno ao passado explica-se pelo fato da Europa estar ainda construindo o conceito de nação o qual só poderia ser visto num registro universal incluindo

necessariamente a formação histórica dos povos antigos. Por isso, a tradição historiográfica européia marcará o ideário de nação como um aspecto particular de um movimento universal. É através desse registro que as elites imperiais fundamentaram uma imagem ideal de si mesmos.

O Colégio Pedro II, no entanto, para atender as necessidades de uma elite que buscava os cursos superiores para ascender aos cargos políticos de uma nação recém criada, passa, ao longo do século XIX, por uma série de alterações. Por mais que a tarefa de pensar o passado nacional fosse a questão central dessa disciplina, nela predominou a cultura clássica, por isso história da nação nascerá e estará por muito tempo dentro de um registro universal, de tal forma que a História Universal tornou-se tradicionalmente a vocação dos estudos secundários. Seguindo o modelo francês verifica-se, na relação que se estabelece entre a produção acadêmica da história nacional, nesse período realizada pelo IHGB, e a história escolar realizada no Colégio Pedro II, o nascimento de uma história marcada pelos conceitos europeus de pátria, nação, embora redefinidos pelo contexto brasileiro.

Do Colégio Pedro II saiu a principal produção da historiografia didática do período. Os compêndios ali adotados tornaram-se fontes de referências ao estudo da História escolar no país, posto que “foi uma prática corrente de outros estabelecimentos, particulares e liceus oficiais, adotarem os compêndios utilizados pelos alunos do Colégio de Pedro II” (Gasparello, 2004, p.21).

Além disso, dado a conjuntura educacional da época, utilizar os livros adotados pelo colégio modelo significava, segundo Gasparello (2004), garantir certa conexão com os exames preparatórios que constituíram a forma institucional de acesso aos cursos superiores que, a partir da segunda metade do século XIX, passaram a ser realizados também naquele estabelecimento oficial de ensino secundário. Esta instituição destacava-se também pela elaboração de compêndios escolares de História, sendo responsável pelos trabalhos pioneiros na área da historiografia didática nacional que se fizeram por professores daquele colégio.

3. A história ensinada na formação do sujeito político

Como conteúdo destinado ao ensino dos que deveriam dirigir o país, a história ensinada no Colégio Pedro II fixou-se na genealogia das nações. A antiguidade foi revisitada para buscar as origens das nações; ganhou importância nesse processo os tempos modernos e o estudo do passado nacional como recurso pedagógico para a explicação e o fortalecimento da identidade nacional.

Imbuída dos padrões culturais do mundo ocidental, a elite imperial entendeu que a futura elite intelectual ao estudar a origem das nações se identificaria com o mundo exterior, “civilizado”. Conhecer como as nações se construíram, seu passado, sua constituição populacional, os feitos de seus líderes, identificados como heróis pela dedicação dispensada na formação e fortalecimento da nação, parecia ser o caminho e a linguagem mais adequada para se reconhecer como um sujeito identificado com sua Pátria tornar-se-ia capaz de lutar por sua legitimação.

Nesse processo de simbolizar uma auto-imagem de si mesmos como nação, a história ensinada apresentava as nações com um conjunto de características homogêneas, capaz de criar um mesmo ideal de nação fundado nos termos básicos de civilização e progresso da humanidade. A nação brasileira seria, portanto, um aspecto particular de um movimento mais geral de formação das nações européias. Era, portanto, o saber universal sobre a construção das nações que orientava o estudo da Pátria brasileira.

Na ausência de uma historiografia genuinamente nacional, contar com autores estrangeiros foi imprescindível tanto para contar uma História Universal quanto para iniciar um saber sobre a nação brasileira.

O uso de autores estrangeiros foi muito frequente no ensino da História Universal. Na tarefa de introduzir a história nacional entre as nações européias, tornou-se comum seguir como modelo de História Universal a obra do francês Victor Duruy “Compendio da História Universal”. Segundo Bittencourt (1993), a produção didática nacional ao traduzir tais obras adaptavam-na aos seus interesses. O caso do compêndio de Duruy é marcante. A tradução do professor do Colégio Pedro II, o clérigo Francisco Bernardino de Souza, não obedeceu exatamente aos princípios do historiador francês. A intervenção do tradutor foi responsável por algumas alterações importantes na obra. Houve uma redefinição dos capítulos iniciais do livro.

No capítulo inicial, o tradutor “procurando acentuar a origem sagrada do homem” modificou a lógica do autor. Diz Bittencourt (1993,p.176):

No original, (...) Duruy buscou apresentar uma configuração geral dos continentes e as formas de comunicação estabelecidas entre os diferentes povos. No capítulo II,(...), o autor apresentava as tradições bíblicas sobre os primeiros homens para explicar que as 3 raças humanas estavam presentes na versão religiosa católica,(...).O tradutor brasileiro inverteu a apresentação dos capítulos. Iniciou o livro com o **Tempos primitivos – Tradições bíblicas – fundação dos impérios** e no final incluiu, resumidamente os **limites do mundo conhecido pelos antigos**. A inversão dos temas,(...), indicou um reforço quanto à versão cristã da história do homem, interpretação que Duruy atenuou ao enxertar os pareceres científicos quanto à origem das raças humanas.

Além disso:

No livro de Duruy há um total de 62 capítulos organizados em 340 páginas. A versão brasileira é de 433 páginas onde houve mudanças na disposição e apresentação dos capítulos (20 capítulos para cada período), com omissões de alguns sub-ítem e há acréscimos de conteúdos com a inclusão de um capítulo do final da História da Idade Média, **XX-Portugal-Breve resumo da história de Portugal até o reinado de Afonso V** e outro ainda sobre o reino português durante o período da História Moderna, **desde o reinado de D.João II até o de D.Pedro V**. (Bittencourt, 1993,p.177)

O registro dessas observações é importante para dar o tom da individualização da trajetória assumida pela história como disciplina escolar no Brasil. Enquanto na França se atenuava o espaço da História Sagrada em relação a história laica, que a obra e a atuação de Duruy é exemplar^x, no Brasil império a presença da História Sagrada mantém-se por mais tempo ainda e nessa época é bastante forte. Ao longo do século XIX no Brasil, ela continuaria a ser uma instituição fundamental, embora, como afirmou Miceli,(1988) passaria por profundas transformações decorrentes dos embates em torno da definição dos papéis da religião e do clero no Brasil independente.

Um outro aspecto que se pode extrair do segundo excerto é a tentativa de iniciar um conhecimento sobre Portugal, o colonizador da Pátria. Ele aparece no interior da História Universal, o que parece ter sido o principal objetivo dos autores nacionais nesse período. Isso porque, mesmo nas obras de autores brasileiros que escreveram sobre a História Universal as origens do colonizador brasileiro e por extensão do Brasil, aparecem nesse registro universal^{xi}.

Assim, considerando as relações sociais estabelecidas no período subsequente à autonomia política brasileira, pode-se perceber um movimento cultural, impulsionado pelos interesses econômicos e políticos da classe senhorial, se construindo que vai dar forma e conteúdo ao conhecimento histórico nacional e, por decorrência, torna-o uma disciplina escolar autônoma em 1848. Esse movimento tem na necessidade de definir o nascente Estado seu ponto inicial e na necessidade de criar uma memória sobre a origem da nação seu fim a atingir. No contexto em que a nação é entendida como um aspecto particular de um movimento geral, as marcas definidoras da nacionalidade brasileira vai conduzir a produção da historiografia didática a se definir em duas frentes de saberes que se relacionam mutuamente no ensino secundário: um saber Universal e um Nacional. Por isso a História escolar é marcada pela disputa, no Colégio Pedro II, das cadeiras que compunham essas matérias.

Mas, nessa luta por espaço na grade curricular, a história nacional contava com o reforço dos saberes geográficos. Pois, na tarefa de construir um caráter nacional de cunho histórico, os estudos geográficos (para o conhecimento do espaço físico do país), diante da necessidade de garantir a definição do vínculo nação-território, manteve-se em sintonia com a História Nacional para legitimar as formas de conquista do Brasil. Enfim, serão esses elementos, que irão fundamentar o saber sobre as origens do Brasil à elite imperial.

Nesse processo de construção de um saber histórico escolar, início dos anos 30, dois compêndios escolares marcaram as primeiras tentativas de ensinar a história da nação brasileira. Nos quais a idéia de Nação será diferente da que seguirá quando o IHGB interferir diretamente na produção didática nacional.

Apoiados em autores estrangeiros, Bellegarde, através de seu “Resumo de História do Brasil”, e Abreu e Lima, com o “Compendio da História do Brasil”, foram os iniciadores dessa história nacional. Ensinarão à elite imperial, num período (1831-1840) decisivo na definição dos rumos do processo de consolidação da Monarquia constitucional, que a História Nacional aparece no interior das grandes nações, no processo civilizatório da humanidade. O Brasil estava na linha do tempo da modernidade, no processo de constituição das nações européias ele é descoberto e integrado ao mundo civilizado pelo colonizador português.

A idéia de Pátria como unidade é central nesses autores. Tratava-se, então, de criar, através da história ensinada, o sentimento de pertença ao território onde nascera. Entendia-se que o sentimento pelo nacional nasceria com o sentimento de pertencer a um lugar comum, a Pátria.

Em Bellegarde o sentimento e a ação patrióticas “voltavam-se para a materialização de uma idéia de nação, construída em oposição ao colonizador português” (Gasparello, 2004,p.84-85). Bellegarde busca no “povo” brasileiro o mais “nobre patriotismo” através da luta contra a “ação conquistadora dos portugueses”. Dividindo a História do Brasil em épocas políticas, Bellegarde enaltece a forma pela qual “um povo ardente e nobre” realizou a transição para a autonomia”. (idem,p.212).

A questão da singularidade do processo de independência do Brasil é ressaltado pelo autor no contexto da História Universal, diz ele: “entre os espetáculos que mais enlevam na história das nações, se distinguirá sempre a Independência do Brasil” (idem,p.211).

Abreu e Lima também apresenta características semelhantes dessa “história patriótica”. Enaltece a beleza natural dos país, a valentia do indígena e dos negros contra os “invasores” e “opressores”.

É esse ideário de Pátria como unidade que vai explicar os princípios metodológicos utilizados por Bellegarde ao escrever o “Resumo” que, na análise de Gasparello (idem,p.102) “apresenta, em linguagem simples e bem escrita, uma seleção de eventos políticos considerados mais significativos da trajetória seguida na formação da unidade Brasil”. Será assim também no caso de Abreu e Lima, que “na estrada da descoberta, dos índios, das

capitanias, da conjuração mineira, da revolução pernambucana, chega-se á independência e à monarquia do Império brasileiro”. (Gasparello, idem,p.112).

Mas não eram, ainda, esses conhecimentos críticos do colonizador que produziriam os saberes legitimadores de um “modelo” de história nacional à elite do Império. Se no período inicial da produção didática o princípio do patriotismo fora identificado, tratava-se, agora de buscar “desvendar o nosso verdadeiro caráter nacional” (Guimarães, 1988, p.13). É, portanto, a produção didática dos anos 60, sob a orientação do IHGB, que definirá que saber sobre o passado nacional o sujeito político deveria aprender e divulgar.

Criado em 1838, o IHGB contribuiu, enfim, para oferecer um saber histórico “legítimo” ao sujeito político onde a Nação Brasileira seria representada por um Estado soberano que, convergindo suas regiões rumo à unidade de uma história nacional, encontraria sua identidade enquanto nação. O fim dessa história nacional era mostrar que à essa elite caberia a responsabilidade de demonstrar que a vasta extensão do território e suas diferentes regiões exigiam como regime político a monarquia, tendo a unidade figurada no imperador.

A imagem construída sob a influência historiográfica do IHGB está reproduzida na publicação de “Lições de História do Brazil” (1861), de Joaquim Manoel de Macedo. Com essa obra tem início uma segunda fase da produção didática para o ensino secundário, cujos compêndios indicavam o Imperial Colégio de Pedro II como referência maior. De acordo com Gasparello, esse momento da produção de compêndio de História do Brasil para o secundário caracterizou-se por corresponder, no ensino, ao projeto de nação legitimado por uma instituição – o IHGB – e identificado na obra – História Geral do Brasil (1854), de Varnhagen.

O surgimento de uma obra como de Varnhagen^{xii} indica que em meados do século XIX, para os membros da elite intelectual, o país necessitava de uma história geral que apresentasse uma visão global da trajetória brasileira e que fosse escrita por um historiador nacional. Uma preocupação que, conforme Gasparello (2004) no âmbito do Colégio de Pedro II, tinha sido iniciada com Justiniano José da Rocha no campo da História Universal.

A publicação da síntese histórica de Varnhagen veio preencher a lacuna em relação a uma história erudita de autor nacional e membro prestigiado do Instituto, numa época em que a construção da unidade do país e da identidade nacional constituía necessidade de Estado fase as revoltas do período regencial, fundamentalmente a Farroupilha, que evidenciaram as crises que marcaram a organização e manutenção do Império^{xiii}. A História Geral tornou-se então referência obrigatória e merecedora do beneplácito oficial. (Gasparello, 2004,p.122).

A história nacional ainda é vista como integrante de um movimento geral que constrói as nações, conforme se observa nessa passagem inicial da obra de Varnhagen:

... a integridade do Brasil, já representada no Estado e no Universo pela monarquia, vai agora, bem que muito humildemente, ser representada entre a História das nações por uma História nacional. Péssimo era não possuir a nação uma História Geral, digna deste nome, e sisuda e imparcialmente escrita. (apud, Gasparello, 2004,p.122).

A história brasileira é narrada, em Macedo, com celebração militar da dignidade política e da coragem moral dos heróis que, por seu empenho pelo nacional, conquista e unifica o povo. Isso pode ser percebido no papel que o tema das guerras tem nas “Lições”. A guerra constitui um caminho para a unidade nacional.

Um ano marcado por tão brilhante e inesperada vitória, acabou infelizmente cheio de luto para os Pernambucanos porque em um dos últimos meses de 1648 faleceu no Campo Real de Bom Jesus o **bravo D. Antônio Filipe Camarão**, vítima de uma febre violenta, **índio tão ilustre, tão hábil capitão e intrépido soldado**, tão

notável pelos seus serviços, que merecera do rei Filipe IV a graça do título de Dom para ele e seus herdeiros, o foro de fidalgo, o hábito da ordem de Cristo, com uma pensão pecuniária, e a **patente de capitão-mor dos índios**. (Macedo, p.168, apud Rinaldi de Mattos, p.111)[grifos meus].

Pela Guerra se identificaria os amigos da nação e os inimigos a combater. Combate que engendraria ou conservaria a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais. A luta contra os holandeses torna-se, em Macedo, o grande tema para verificar o ideal de união e patriotismo:

Uma questão de grandes proporções, guerra estrangeira prolongada, sistemática e formidável vai agora atear-se no Brasil, onde correrá um longo período de 30 anos de calamidades, mas também de **heróicos feitos e de brilhantes exemplos de patriotismo**. (Macedo, 1861, p.55)

Por entre esses fatos e narrativas se chega ao tema da autonomia nacional. Para realizar a tarefa de construir uma forte representação homogênea do país e de si mesmos, a historiografia dominante buscou no povo brasileiro a causalidade histórica de seu progresso ou atraso junto as grandes nações. Na narrativa de Macedo o processo de independência foi o caminho para o progresso:

(...) o impulso do progresso não esmoreceu, e o Brasil foi sempre aumentando sua prosperidade, vendo crescer a sua população, desenvolver-se a sua industria, e **estenderam-se as conquistas da civilização pelo interior, e a colonização para o sul**. (Macedo, 1863, apud Gasparello, p.142)[grifo meu].

A historiografia didática busca construir a partir desse momento, década de 60 até o final do Império, a unificação e a homogeneização dos representantes políticos no interior de uma sociedade assolada pelos conflitos sociais oriundos, em síntese, do processo de desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira. As exigências do mundo civilizado, para a realização do progresso material e social, apontavam para transformações profundas na base social brasileira, isso trouxe para o campo político inúmeras polêmicas entre os *cidadãos ativos* que, na diversidade de suas idéias, precisavam ter um objetivo em comum se pretendessem dirigir a nova nação: manter a unidade territorial.

Pelo episódio da Independência ensina-se que o Brasil é definido como um Império soberano e deve ser assim defendido. Essa relação, que não se esgota nas questões relacionadas à vida política em sentido estrito, juntamente com os nexos políticos sociais anteriormente referidos explica o caminho que a história ensinada tomou no período do Império e se justifica na medida em que o Império, por se constituir na expressão e forma dos interesses da classe senhorial em constituição, devia lidar com as fissuras e divergências existentes e propiciar essa unidade política. Em suma, uma representação de unidade nacional que permitisse que a sociedade do império convivesse com as contradições internas, baseadas na existência da escravidão, para que se pudesse ter de si mesma a imagem positiva de sua identidade.^{xiv}

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria F. (1993). *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de doutorado. USP.
- BRUTER, Annie (1997). *L'Histoire Enseignée au Grand Siècle*. Belin.

- CHERVEL, André.(1990). História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*. Porto Alegre,n.2,pp.177-229
- GASPARELO,Arlette Medeiros.(2004) *A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu
- GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. (1988). Nação e civilização nos trópicos:o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro,n.1,p.5-27
- HERY, Evelyne. (1999).*Un siècle de leçons d'histoire – l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Press Universitaires de Rennes.
- MACEDO, Joaquim Manoel de.(1861) *Lições de História do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo*. Rio de Janeiro.
- MATTOS, Ilmar Rohlof. (1987). *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. São Paulo:Hucitec.
- MATTOS, Selma Rinaldi.(2000) *Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro:Access.
- MICELI, Sergio. (1988). *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro:Bertrand do Brasil.
- VECHIA, Ariclé, (2003).Imperial Collegio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. IN.: *A Escola secundária*. São Paulo:Annablume.

ⁱ Apresentado no IV Congresso do HISTEDBR, na Universidade Estadual de Maringá, em julho de 2004 e não publicado nos Anais do Evento por problemas técnicos..

ⁱⁱ Professora do DTP-UEM. Doutoranda pela PUC-SP

ⁱⁱⁱ Sobre o conceito de “forma escolar” aqui utilizado ver: VINCENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In.: *L'education prisinnière de la forme scolaire? Scolarization et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon; Presses Universitaires de Lyon, 1994.

^{iv} Expressão resgatada por Ilmar Mattos das *Memórias* de Francisco de Paula Ferreira Rezende (1832-1893) que designa a reduzida elite econômica, política e cultural do Império.

^v Ilmar Mattos (op.cit) se refere a divisão de classes nos três mundos que criou o Império: o mundo do governo; do trabalho e da desordem.

^{vi} Para uma melhor compreensão dessa questão ver: Maria Sylvia de Carvalho Franco, *Homens livres na ordem escravocrata*.São Paulo: Kairós, 1983.

^{vii} Vários estudos trataram da história do Colégio Pedro II. Além de diferentes teses de doutoramento, o trabalho mais divulgado é o de Escragnole Doria (1997) “Memória Histórica do Colégio de Pedro Segundo”. Brasília:INEP.

^{viii} Para uma melhor compreensão dessa relação ver: Gasparello (2004).

^{ix} Sobre o caso francês ver: Bruter (1997) e Hery (1999).

^x Duruy foi um dos reorganizadores do ensino secundário na França no século XIX. Esteve ligado diretamente com a história como disciplina escolar nas propostas de laicização do ensino público, que empreende naquele país. (Cf. Hery,1999; Ponteil,1966).

^{xi} Ver Bittencourt (op.cit)

^{xii} Sobre análises da obra de Varnhagem ver: Wehling, Arno. (1999). Estado, história, memória:Varnhagem e a construção da identidade nacional. Rio de Janeiro:Nova Fronteira.

^{xiii} O período regencial foi profundamente marcado pelo agravamento de manifestações e revoltas em todo o Império, caracterizadas por ampla diversidade social e política. Dentre elas cita-se: Guerra dos Cabanos (Pernambuco,1833-40); Farroupilha (Rio Grande do Sul e Santa Catarina,1835-45), Malês (Salvador, 1835), Sabinada (Salvador, 1837-38); Balaiada(Piauí 1838-1841); Praieira (Pernambuco 1848-50)

^{xiv} Exemplo disso é o fato de a historiografia do império não ter tratado da questão da escravidão negra.