

Eliezer Raimundo de Souza Costa
Dissertação de Mestrado em História da Educação

SABER ACADÊMICO E SABER ESCOLAR:
HISTÓRIA DO BRASIL, DA HISTORIOGRAFIA À SALA DE
AULA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2008

Eliezer Raimundo de Souza Costa

SABER ACADÊMICO E SABER ESCOLAR:
HISTÓRIA DO BRASIL, DA HISTORIOGRAFIA À SALA DE
AULA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX.

Dissertação de mestrado apresentada ao
*Programa de Pós-Graduação em
Educação: Conhecimento e Inclusão Social*
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientadora: Professora Doutora Thais
Nivia de Lima e Fonseca.

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Outubro de 2008

Às três mulheres da minha vida
Claudia, companheira maior e Maria Clara e Helena, nascidas dessa cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa de mestrado não é algo fácil de ser realizada, principalmente quando se volta ao banco da escola depois de muito tempo... Ela exige esforços e empenhos diferentes. Por isso, uma página de agradecimentos tem o objetivo de lembrar todos aqueles de uma forma ou de outra, em diferentes tempos, foram participantes dessa tarefa.

A fim de orientar essa lembrança do trabalho, vou organizá-la por setores.

Na Faculdade de Educação da UFMG, em primeiro lugar gostaria de expressar a gratidão à professora Thais Nivia de Lima e Fonseca por ter acreditado e investido na idéia como orientadora. A professora Thais compreendeu com muita paciência as dificuldades que apareciam, os desvios de rotas que eu criava e, seguindo-os, refazia sua orientação sempre para garantir um bom termo para a pesquisa.

A gratidão ao professor Luciano Mendes de Faria Filho ultrapassa a Universidade. Além do parecer que aprovou o projeto, das sugestões de temas para pesquisa antes do ingresso no programa, dos livros emprestados e das boas conversas, a amizade que veio das nossas meninas, Maria Clara e Isabella, a partir do portão do colégio. À professora Maria Cristina Gouveia pela constante alegria e estímulo; à professora Cynthia Greive pelas luzes e direcionamento do trabalho na História da Educação; ao professor José Newton Menezes pelas discussões sobre os novos rumos da História. Além deles, os professores Ana Maria Gomes Rabelo, Bernardo Jefferson de Oliveria e Eduardo Mortimer, permitiram trilhar novos horizontes teóricos, passando pela antropologia, pela filosofia e pela psicologia. Agradeço ao pessoal da secretaria da pós na figura de Rose e Chico.

Aos colegas do mestrado, que foram tantos, os agradecimentos também são muitos. Agradeço em especial àqueles com os quais partilhamos o aprendizado através das apresentações coletivas, em especial, Fernanda, Juliana, Betânia, Mariana, Gilmar e Kellen. Ao Ismael, muito além da FAE, não devo apenas as festas, mas o compartilhamento da poeira e dos escorpiões nos porões do Instituto de Educação de Minas Gerais em busca de fontes. Ao Adair, agradeço ter ouvido os longos desabafos diante das dificuldades que ele bem sabia, eram maiores que o mestrado. Peço desculpa por não citar todos os outros como gostaria, mas a gratidão é verdadeira a todos os colegas do GEPHE, tanto os que passaram, os que vieram e os que ficaram.

Do mundo acadêmico desdobrado em outro de boas amizades sempre incentivadoras agradeço ao estímulo constante de Ilmar Rolhoff de Mattos, Selma Rinaldi de Mattos, Caio César Boschi e Carla Anastasia. Aos amigos da academia com os quais tive a oportunidade de estar no mesmo lado da sala, seja como aluno ou como professor, Geraldo Pieroni, Marcos Antônio Lopes, Carla Simone Chamon, Francisco Carlos Cosentino Cardoso e Laura Nogueira de Oliveira.

Para a conclusão dessa pesquisa foi de importância ímpar o papel da professora Marília Sárti, diretora do IEMG, que permitiu revirar as poeiras do porão em busca das fontes que muitos julgavam terem desaparecido sob as labaredas do incêndio de 1953. A Luiz Tomich agradeço o apoio e o incentivo.

A História gera muitas histórias que não ficam presas na universidade, por isso, sempre tive bons amigos que as compartilhavam comigo em volta de algumas garrafas de vinho ou de cerveja, com muitas piadas e violões. Agradeço profundamente a essas amizades que vêm de muito tempo.

Essa trajetória começou há bastante tempo. Por isso meu agradecimento àquelas pessoas que sempre estiveram do meu lado, em todas as situações (alguns comigo desde o nascimento), meus pais, João (sempre acreditando) e Geralda, novos pais, Sebastião e Cotinha e irmãos, Maria (porque não dizer minha primeira mecenas), Ana e Dado e às nova irmãs, Cecília, Juliana e, particularmente, à Sheila (irmã de várias situações).

Por fim, às três que dividem comigo todos os tempos e por isso, sofrem ainda mais que todos os destemperos, o nervosismo, a falta de tempo, Claudia, Maria Clara e Helena, muito obrigado, pois além disso tudo, eu ainda exigia outras contribuições para o trabalho, desde enviar uma mensagem, guardar um livro, até correções no texto e a ajuda na organização do mesmo.

A vocês três, que trilharam e trilham comigo esses e outros tantos caminhos, eu dedico esse trabalho. O amor por vocês não tem medida.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	04
Sumário.....	06
Introdução.....	07
Capítulo 1. A Historiografia do Nacionalismo Brasileiro.....	18
A virada do século XIX para o XX: o imaginário nacionalista.....	18
O imaginário nacionalista na educação republicana brasileira da primeira metade do século XX.....	25
A Historiografia brasileira na virada do século XIX para o XX.....	31
A Historiografia brasileira nacionalista no início do século XX.....	34
Capítulo 2. A Representação da Nação no Manual Didático de História do Brasil.....	41
A História do livro.....	41
Sobre o Livro didático – sua configuração.....	48
Livro didático: lugar de memória.....	69
Livro didático e a memória construída.....	74
Capítulo 3. O Imaginário Republicano Patriótico na Escola Normal.....	126
A disciplina escolar.....	126
A disciplina escolar História.....	132
A disciplina escolar História do Brasil.....	135
O ensino de História do Brasil e a formação do patriotismo.....	141
Aula de História.....	154
Conclusão – A História ensinada.....	183
Anexos.....	190
Fontes.....	197
Bibliografia.....	201

INTRODUÇÃO

O percurso pessoal

Atuando como professor de História de ensino fundamental e médio há mais de vinte anos, pude experimentar algumas tentativas de mudanças na forma de se ensinar a disciplina às crianças e adolescentes.

Logo no início de minha prática, trabalhei no velho esquema que destinava o ensino de História do Brasil para as 5ª e 6ª séries e, História Geral para as 7ª e 8ª séries do I Grau. A organização no II Grau, variava de colégio para colégio, mas ainda se mantinha essa separação de conteúdos, estando a diferença apenas em qual das duas séries, 1ª ou 2ª, entraria um ou outro conteúdo; para a 3ª série, predominava a característica preparatória para o vestibular, de forma que os dois conteúdos deveriam ser revisto na íntegra até mês de outubro, pois, novembro e dezembro se destinavam aos estudos de revisão.

Logo depois veio o ensino de História ancorado na teoria marxista. A possibilidade de utilização desse referencial teórico era empolgante, uma vez que tendo sido estudante de História ainda nos tempos finais da ditadura militar, um pouco mais branda, já no período de João Batista de Figueiredo, ele ainda era um pouco melindroso. Apesar do pouco contato com o marxismo na graduação de História, freqüentando o segundo curso superior, Ciências Sociais (UFMG), tive disciplinas dedicadas especificamente à leitura das obras de Marx, desde o *Manifesto do Partido Comunista*, passando pelo *Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte* e a *Ideologia Alemã* na Sociologia, quanto *O Capital* em Economia, além de *Formações Econômicas Pré-capitalistas* em Antropologia. Era nesse momento a construção de um instrumental teórico e aplicação do mesmo na sala de aula.

Na sala de aula a grande dificuldade era dar conta de traduzir para as crianças, sobretudo os alunos da 5ª série, aquele pesado referencial teórico. Lembro-me de uma das coleções de manual didático utilizadas que, logo no início, apresentava um pequeno dicionário com as expressões chave para a compreensão da teoria. Até que ponto eu consegui ou não dar conta dessa tarefa, é difícil medir. Porém de uma coisa tenho certeza, um dos meus alunos que cursou a 5ª série por dois anos consecutivos comigo, guardou um trauma na vida: o “modo de produção asiático”. Ainda bem que o superou e virou engenheiro civil.

O que interessa é que eu estava com desejo e tinha a disposição para a mudança. Acreditava também nessas “novas abordagens”, não entendidas ainda conforme propõem Jacques Le Goff e Pierre Nora em já conhecido estudo.

Em busca de aprimoramento, fiz a especialização *latu sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Lá tive o oportunidade de ser aluno de grandes professores e pesquisadores como Ilmar Rolhoff de Mattos, Fernando Novais, Alcir Lenharo, Carla Anastásia, Eliana Dutra, dentre outros e, tinha por colega o hoje reconhecido historiador do degredo inquisitorial português, Geraldo Pieroni. Compartilhar discussões com esses historiadores também teve um peso muito grande na minha ação como professor.

Mantendo o programa conforme definido pela linha marxista que, ao fim, verificava, o uso levava os professores, de uma forma geral, a simplesmente mudar a cronologia, sem alterar os conceitos de História. Eu ousava vez por outra, introduzir uma “nova abordagem”, agora sim, a partir de novas pesquisas. Às vezes um texto de historiador que apresentava uma nova temática, um trecho de documento histórico. O crescimento da oferta de livros paradidáticos ajudava bastante nesse trabalho.

O que ficou disso, na minha avaliação é que o ensino de História não avançava no conteúdo, mesmo que se inovasse na prática pedagógica, usando novas tecnologias, novas metodologias. As novas abordagens e os novos objetos permaneciam distantes da sala de aula das crianças e adolescentes. Parecia-me que os professores tinham preguiça de estudar e buscar essas novas abordagens e, por fim, levá-las para a sala de aula. Por isso a inquietação. Será que o conteúdo da pesquisa histórica recente é algo que deve ficar nos intramuros das universidades? Será que estava certo o colega que dizia que “primeiro os alunos deveriam aprender os fatos” para depois ter acesso às “teses” que problematizavam aqueles mesmos? Ou será que a natureza do conteúdo da História ensinada nas escolas era de fato diferente daquele produzido dentro das universidades?

Com essas inquietações me propus a pesquisar e tentar compreender por que o conteúdo acadêmico custava a chegar na sala de aula e, em que momento no processo de aprendizagem da História se cristalizavam alguns conceitos que não eram mais quebrados, tais como: colônia sempre exporta matéria-prima e importa manufatura; escravo é por definição o sujeito negro oriundo do continente africano, etc.

O percurso da pesquisa

Antes de ingressar oficialmente no mestrado da Faculdade de Educação da UFMG, no Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GEPHE), havia cursado uma disciplina isolada com a professora Thais Nivia de Lima e Fonseca, que acabou indicando alguns rumos, se não para as respostas às perguntas que eu trazia, pelo menos avançar e descobrir outras coisas no fazer da disciplina História.

O projeto original pretendia verificar uma das inquietações que eu tinha sobre o conteúdo de História, que em princípio se voltava para cristalização de alguns temas, já sugeridos mais acima. Ao iniciar os estudos, ainda na fase de elaboração do projeto, o foco foi sendo desviado para a relação existente entre o saber acadêmico e o escolar, que também estava na base de minhas inquietações sobre a prática do ensino de História, que era saber onde o conhecimento produzido nas universidades e aquele desenvolvido nas aulas do ensino fundamental e secundário se encontravam, e onde se distanciavam.

Para executar essa tarefa, delimitei como período a ser pesquisado os anos de 1918 e 1930. O primeiro limite se referia ao final da Primeira Guerra Mundial e, por isso, o fim de um período marcado pelo liberalismo e sua substituição por outro marcado pelo isolacionismo nacionalista que, sem dúvida nenhuma se acentuaria na década de 1930 mas que, apresentava alguns sinais no Brasil ainda nos 1920. O segundo era a Revolução de 1930 que, no Brasil, substituiu um estado liberal por outro mais centralizador e interventor.

Para estabelecer a relação entre os dois níveis de saberes propostos fiz um levantamento de manuais didáticos editados no período, primeiro na Biblioteca do Centro de Referência do Professor, depois em referências bibliográficas ou de pesquisa de outros pesquisadores que lidaram com o tema, como Circe Bittencourt e Arlete Gasparelo; incursões por bibliotecas particulares, como a do professor Luciano Mendes de Faria Filho, também ajudaram a montar uma lista de possíveis manuais a serem pesquisados. Por fim, nada como percorrer alguns dos bons sebos espalhados pela cidade, ou pela rede virtual de comunicação.

A idéia em princípio era ler alguns desses livros, ou selecionar alguns capítulos e analisá-los à luz da historiografia contemporânea que, em princípio se limitava a João Capistrano de Abreu e Manoel Bomfim.

O que deveria resultar dessa análise era a comprovação ou não de um poder de influência dos textos historiográficos sobre os didáticos e, por fim, dar uma medida, pelo menos para o período em questão para a distância entre esses dois saberes. Os textos historiográficos continuaram sendo os de Capistrano de Abreu e Manoel Bomfim acrescidos por outro de Oliveira Lima. Os manuais didáticos selecionados foram *Epítome de História do Brasil* de Jonathas Serrano, *História do Brasil* de Rocha Pombo, *Noções de História do Brasil* de Osório Duque-Estrada e *Noções de História do Brasil* de O. de Souza Reis.

Contudo, antes mesmo de iniciar a pesquisa de confrontação dos textos, trabalhando como professor do Instituto de Educação de Minas Gerais, cheguei até duas salas no subsolo do prédio, bem embaixo da exuberante escadaria do hall de entrada, onde em meio a vários milímetros de poeira, pouca iluminação e, como sempre fui alertado, a alguns escorpiões, encontrei muitos cadernos de registros, do tipo contábil. Com a autorização e o entusiasmo da diretora Marília Sárti, comecei a frequentar aquelas salas do porão, que eram denominadas de arquivo morto onde iniciei a procura de não sabia exatamente o que. Existia uma grande quantidade de material que, até então estava absolutamente desconhecida dos pesquisadores. Alguns atribuíam a não existência de fontes nessa instituição porque, em 1953, ela havia sido vitimada por um incêndio, quando então acreditavam que todo material impresso anterior a essa data tivesse sido consumido pelas chamas. Isso por si só configura o ineditismo desse conjunto de material para a pesquisa. Meu primeiro critério de seleção do material foi por data. Todos os cadernos que estivessem datados para o período de meu interesse eram separados. Não eram tantos, estavam em geral limitados entre os anos de 1928 e 1930. Na maioria eram cadernos que registravam e guardavam cópias das correspondências expedidas ou recebidas pela então Escola Normal de Belo Horizonte, denominação do IEMG no período. O contato crescente com o porão sugeriu a busca de ajuda; foi quando apareceu mais um “bisbilhoteiro do passado”, meu colega de mestrado Ismael Krishna de Andrade Neiva. Melhoramos o critério de seleção e, com a sugestão da professora Thais Nivia de Lima e Fonseca, agora minha orientadora no mestrado, acabei ampliando a datação para 1934 e por fim, até 1945. Isso por conta da existência de maior quantidade e variedade de fontes para a década de 1930 em diante e, porque entre os manuais didáticos editados ao longo dos anos 1920 e 1930, não haviam alterações significativas e, por isso poderiam ser agregados outros produzidos já nesse novo período ampliado da pesquisa.

O referencial teórico

O que eu tinha nas mãos para trabalhar eram fontes que permitiam uma boa pesquisa.

O manual didático já vinha sendo utilizado como fonte e não apenas como objeto de pesquisa. Conforme sugerido por Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista¹ além de outras pesquisas que também realçavam esse tipo de tratamento como a de Selma Rinaldi de Mattos², de Patrícia Hansen³ e de Ciro Flávio Bandeira de Melo⁴. A perspectiva que eu tinha pela frente se distinguia desses pesquisadores em primeiro lugar porque ao invés de um ou dois autores, tinha para trabalhar um amplo conjunto de manuais e, em segundo que o material do porão do Instituto de Educação de Minas Gerais talvez pudesse abrir uma outra dimensão ainda não realizada, que se referia à apropriação dos textos escolares pelos professores e sua transmissão aos alunos. Essa perspectiva sugeria uma abordagem pela História Cultural⁵ uma vez que o tipo de fonte que ia surgindo, de um lado os manuais didáticos e, de outro, os cadernos com anotações de professores na prática da sala de aula e os registros dos trabalhos realizados pelos próprios alunos nas atas de grêmios, indicavam interpretações baseadas em conceitos como apropriação e circulação, em princípio. Aqui se acentua a diferença quando comparado com os estudos supracitados. Se não me detenho na análise dos manuais selecionados, como fizeram os outros autores, é porque os tenho primeiramente em maior quantidade e, depois porque as fontes do porão do IEMG indicaram que poderia capturar a recepção desses manuais pelos estudantes. É bem verdade que Ciro Bandeira de Melo fez citações de alguns alunos de João Ribeiro que, mais tarde, já tornados personalidades ilustres, se referiam ao antigo mestre sugerindo brevemente a leitura que faziam do seu manual. Mas, não era do manual que eles falavam e sim do mestre. Esse é então, o ponto central desse trabalho, que se refere

¹ GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In FONSECA, Thais Nivia de Lima e & VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

² MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em Lições. A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: ACCESS, 2000.

³ HANSEN, Patrícia Santos. *Feições & fisionomia – A História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access, 2000

⁴ MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História e do Esquecimento. A construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

⁵ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In FONSECA, Thais Nivia de Lima e & VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 49-75.

à produção do saber escolar como algo novo e distinto do saber acadêmico, uma vez que pretende demonstrar até que ponto a representação proposta nesses manuais era apropriada em sala de aula.

O conceito de apropriação é central no projeto intelectual desenvolvido por Roger Chartier⁶ e se refere às formas de recepção do impresso pelo público. Ele mesmo chama atenção para o fato de essas formas de apropriação por si sós já serem um produto cultural, uma vez que resultam de determinadas condicionantes sob as quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição que são próprios a cada comunidade específica. Há que se alertar aqui que estamos tratando de manuais didáticos e, por isso, sua leitura normalmente não é totalmente livre. Afinal, a natureza do manual didático é a de atender a determinada expectativa programática e mesmo mercadológica e, por fim, tornar-se mercadoria que se efetiva a partir de uma resposta de consumo. Dessa forma, lido a dois, professor e aluno, ele deve (ou deveria) resultar em algo previamente calculado. Daí nos referenciarmos em mais um conceito de Roger Chartier, que é o de representação. A representação do passado não é o passado, mas é aquele sentido que permite às pessoas substituí-lo por aquilo que passa a representá-lo.

(...) As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. (...)⁷

A representação como conceito apresentado e desenvolvido por Chartier apresenta algumas possibilidades diferentes de interpretação, mas todas remetem para a reapresentação do oculto, no nosso caso, do passado, do não visto e do já vivido. Uma vez que esse não poderá ser vivido novamente, será capturado pelo historiador através de sinais, que são fontes através das quais o historiador busca a compreensão de como os homens representavam o seu tempo vivo. O manual didático como fonte é um objeto privilegiado para a História Cultural porque ele não é o passado, mas sua representação em mão dupla. Ao eleger determinado evento para representá-lo, o autor do manual

⁶ CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

⁷ PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 41.

seleciona as suas fontes de pesquisa que já são uma representação, depois elabora a sua própria representação através do texto ou mesmo da forma como ele o apresenta e, a seguir, elabora meios para sua apropriação pelo aluno.

Um exemplo dessa primeira representação, que está nas fontes escolhidas pelo autor do manual pode ser a utilização das imagens como o fez Jonathas Serrano. Ao dar uma centralidade ao monumento a Tiradentes na praça de mesmo nome na cidade de Ouro Preto, pois ocupa uma página inteira de seu manual, o autor já tomou a própria personagem como aquele que recolocava, pela sua presença, o ideal da liberdade ou da luta por ela até o limite do próprio auto-sacrifício. Esse ideal não foi elaborado por ele, quando o monumento foi construído e fixado naquele lugar. Agora, Serrano o recolocava dentro do manual. Nesse espaço a sua representação ganhava outro significado, afinal, destinado aos estudantes, ele recolocava aquele passado já vivido sob a forma de exemplo. Para completar, Serrano ainda deixava fixado no seu texto que, para esse período, a data mais importante era exatamente o 21 de abril, dia do enforcamento do mártir da independência, da liberdade. A união desses elementos, o monumento a Tiradentes, sua reprodução como foto no livro e a fixação daquela data como a mais importante, se destinam então a rerepresentar o ideal da luta pela liberdade da nação, por isso esse conjunto deve ser visto como a representação daquela luta, tornando-a viva. Também Rocha Pombo ao reproduzir no seu manual o quadro que representava a primeira batalha dos Guararapes, por Victor Meirelles, tinha por objetivo recolocar o ideal das três raças. Importante destacar que esse ideal havia sido proposto como forma de explicar o verdadeiro nascimento do patriotismo brasileiro. A elaboração do quadro dentro da Academia Imperial de Belas Artes já trazia implícito, portanto, esse objetivo. Novamente, sua reprodução no manual fazia dessa representação, desse recolocamento do passado, algo que simbolizasse a grandeza presente como esforço daquele momento, daí sua lembrança e, porque não, adoração. Nos dois casos citados, a representação carrega uma carga simbólica uma vez que pretende, através dos símbolos eleitos, Tiradentes e Guararapes, repor e re-significar o ideal de pátria.

Limitado no tempo genericamente à primeira metade do século XX e, mais precisamente entre os anos de 1918 e 1945, conforme já explicitado, o conteúdo apresentado por esses manuais didáticos, fontes da pesquisa, tinha por projeto a formação, em alguns casos, ou a consolidação, em outros, do patriotismo republicano no Brasil. Dessa forma, ainda trilhando os caminhos definidos pela História Cultural me

utilizo do conceito imaginário, conforme formulado por Bronislaw Bazcko⁸. Segundo ele, em cada época os homens têm necessidade de atribuir sentido ao real. Esse sentido por sua vez é retirado das representações que eles constroem de si e de seu espaço.

O imaginário se constitui, portanto, em primeiro lugar, a partir de um conjunto de representações que passam a dar sentido e coesão para determinada sociedade em determinado tempo. Essas representações capturadas pelo historiador através de suas fontes devem apresentar, em segundo, para formar o imaginário, algo que ultrapasse o real, que contenha elementos de utopia. O imaginário social é, então, o real resultante do somatório daquelas representações com aquelas utopias. Como no período pesquisado o que visualizo é a formação de um imaginário patriótico e republicano, a sensibilidade daqueles produtores de representações precisava deixar pistas, rastros que sugerissem que, além das lutas que se desenvolveram, elas deveriam possuir elementos que pudessem, nessa primeira metade do século XX, realizar o desejo de construção de uma nação coesa, forte e integradora de todos os seus membros, herdeira de um passado glorioso.

Os manuais didáticos analisados são, portanto, portadores de representações sobre o tempo passado, principalmente daquele passado mais apropriado para produzir um imaginário de nação entre os estudantes. O passado representado em suas páginas, aludindo para eventos, lutas e crenças que permitem ao leitor se identificar e se reconhecer como membro de uma mesma coletividade com passado e com História, marcando ao mesmo tempo a diferença em relação aos não membros dessa mesma, associados a uma participação em celebrações públicas, como festas cívicas, consolidam enfim, o imaginário patriótico e republicano. Essas cerimônias são espaços e momentos de recolocar o passado já vivido, de torná-lo presente. Nesse estudo, as celebrações cívicas públicas não foram tratadas como objeto de pesquisa, mas evidenciada a sua evocação e homenagem em cerimônias escolares, como as realizadas pelos vários grêmios formados na Escola Normal de Belo Horizonte.

⁸ BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. Enciclopédia Eunadi. Lisboa: Imprensa Nacional: Casada Moeda, 1995.

O texto

O texto que compõe essa dissertação está apresentado em três capítulos.

No primeiro, **A Historiografia do Nacionalismo Brasileiro**, de conteúdo mais teórico, faço em primeiro lugar uma reflexão sobre o conceito de nacionalismo, para daí derivar o de patriotismo. A discussão em torno do conceito se prende ao período final do século XIX e o inicial do século XX. Os autores que permitiram desenvolver essa discussão foram Eric Hobsbawm⁹ e Anthony Smith¹⁰.

Na seqüência pontuo sobre a necessidade que surgiu no Brasil, como desdobramento do movimento republicano, de se criar uma identidade que permitisse a inserção de setores sociais até então excluídos da “cidadania”. Decorre daí não só um apelo para a Escola e, portanto, sua reestruturação com o surgimento dos Grupos Escolares, mas também com uma orientação para se organizar a disciplina História, com vistas a ser um caminho que permitisse formar no estudante a identidade nacional pretendida. Por isso, apresento uma rápida discussão sobre a historiografia da época e seleciono, entre os autores apontados, três: Capistrano de Abreu, Oliveira Lima e Manoel Bomfim que, têm uma importância particular na relação pretendida desde o início entre o saber acadêmico e o saber escolar. O estudo desses autores, além de suas próprias obras, pôde ser subsidiado por José Honório Rodrigues¹¹, Francisco Iglesias¹² e José Carlos Reis¹³.

Para fechar esse primeiro capítulo elegi alguns temas da narrativa histórica brasileira para serem confrontados por aqueles dois níveis de saberes: A Insurreição Pernambucana, A Inconfidência Mineira e a Guerra do Paraguai, como temas nacionais, e mais, Guerra dos Emboabas e Revolta de Vila Rica que, embora circunscritos a Minas Gerais, tiveram alguma influência na formação desse sentimento de patriotismo.

No capítulo 2, **A Representação da Nação no Manual Didático de História do Brasil**, priorizei o impresso, o manual didático. Do conjunto de manuais levantados

⁹ Dois textos de Hobsbawm permitiram essa discussão: “Nações e Nacionalismo desde 1870”, edição de 1990 e “A produção em massa de tradições”, no livro “A invenção das tradições”, edição de 1997, ambos pela editora Paz e Terra do Rio de Janeiro.

¹⁰ SMITH, Anthony D. *Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

¹¹ Desse autor foram utilizadas como referência para o estudo de Capistrano de Abreu duas obras: *História e Historiadores do Brasil*, editado pela editora Fulgor de 1965 e *História e Historiografia*, pela editora Vozes em 2008.

¹² IGLESIAS, Francisco. *Historiadores do Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, IPEA; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

¹³ Foram estudadas as obras “Identidades do Brasil”, volume 1 e 2, editadas pela editora da Fundação Getúlio Vargas, com datas de 2001 e 2006 respectivamente.

durante a pesquisa escolhi os manuais de História do Brasil de Jontahas Serrano, Rocha Pombo, Osório Duque-Estrada e O. de Souza Reis, para analisar as formas como seus autores tratavam aqueles temas já selecionados, e de que maneira eles estabeleciam relação com a historiografia da época, através dos três autores também já apontados. A intenção foi mostrar que, de fato, saber acadêmico e saber escolar tinham, naquele contexto, características e objetivos distintos. Demonstrei isso chamando atenção para a materialidade do texto, expressa, por exemplo, na quantidade de páginas que cada saber em particular atribuía para tal tema, o que pode revelar um grau de importância atribuído a ele pelo autor, como também linhas de pensamento historiográfico.

Devo ainda destacar que a análise dos manuais permitiu-me tentar elaborar uma classificação dos mesmos. Isso porque em seus títulos e apresentações não havia uma uniformidade referida ao tipo de manual. Eram “*Epítomes*”, “*Noções*”, “*Compêndios*”, “*Pontos*”. De forma absolutamente inédita apresento um primeiro esboço conceitual para cada uma dessas expressões, e de que forma elas resultavam em manuais com características que permitiam distinguir ou não uma da outra.

No capítulo 3, **O Imaginário Republicano Patriótico na Escola Normal**, a discussão diz respeito à disciplina escolar História do Brasil¹⁴. Depois de defini-la teoricamente analiso, através dos materiais produzidos por autoridades educacionais do Estado de Minas Gerais, bem como por diretores e professores da Escola Normal de Belo Horizonte, como lhe explicavam e lhe atribuía sentido. Depois dessa caracterização, analiso o trabalho cotidiano através dos diários de classe, de algumas provas e exercícios encontrados junto ao material descoberto no porão. Para ter uma noção maior do trabalho cotidiano do professor para ensinar História, apelei para diários da disciplina História Universal, que permitiam, algumas vezes, identificar de forma mais objetiva o dia-a-dia da sala de aula. Também os livros de atas e de trabalhos desenvolvidos pelos grêmios foram utilizados para configurar a aula de História nos anos 20, 30 e primeira metade dos 40 do século XX.

Nesse terceiro capítulo destaco que, principalmente na interpretação dos trabalhos escolares deixados nas atas dos grêmios, pretendo deixar à mostra o imaginário patriótico desenvolvido na Escola Normal de Belo Horizonte. Dado o ineditismo daquelas fontes, não foi realizada ainda nenhuma análise desse elemento. Aqui cabe mais uma vez ressaltar a distinção desse trabalho, pois parte de um conjunto

¹⁴ Como suporte teórico para esse tema me baseei principalmente em André Chervel, Jean Hebrard e Dominique Julia.

de manuais didáticos e, a partir de trabalhos escolares, busco demonstrar as formas de apropriação das representações que aqueles traziam, para, enfim, justificar a formação e o desenvolvimento de um imaginário patriótico republicano nesses primeiros anos do século XX.

CAPÍTULO 1

A HISTORIOGRAFIA DO NACIONALISMO BRASILEIRO

A virada do século XIX para o XX: o imaginário nacionalista

Eric Hobsbawm em seu livro “Nações e nacionalismo desde 1870”¹⁵ argumenta que o fenômeno nacional, tal como conhecemos na atualidade, surgiu somente após 1870 e, portanto, é distinto da idéia de Estado existente até aquela data. O que se verificava na maioria dos casos é que a idéia de Estado estava ligada a laços de dependência, fidelidade pessoal ou de grupo, mais do que pela existência de elementos que pudessem oferecer unidade, como línguas, tradições, ou fé que, por exemplo, conferem nacionalidade nos dias de hoje. No período enfocado pelo citado autor se percebe a crescente imposição da língua como um elemento determinante de nacionalidade, algumas vezes também acompanhada do folclore. É importante destacar que nem a língua e nem o folclore precisam estar situados num passado longínquo, podendo ser inventados como tradição. Para exemplificar esse fato nunca é demais lembrar o caso do Estado italiano: uma vez formado enquanto unidade nacional, a principal tarefa que coube aos seus dirigentes foi formar os italianos, que deveriam ser identificados, dentre outros elementos, pelo uso de uma mesma língua nacional. O autor também citou o caso do sionismo. Como forma de manter um vínculo nacional entre um grupo desprovido da dimensão territorial, houve um movimento deliberado de criação de um idioma próprio, resultando no moderno hebraico que, a propósito, tornou-se a língua oficial do Estado de Israel, quando então a nação judia pôde contar com o seu próprio território, tomando aqui a referência geográfica como elemento determinante.

Apelar para a língua como instrumento de identidade nacional se fez, segundo o autor, num contexto muito específico de final do século XIX. Nesse momento os censos não só indicavam um significativo crescimento populacional, como mostravam que esse resultava também de uma forte onda migratória, como foi o caso dos Estados Unidos da América. Neste país o problema político básico após o termino da Guerra de Secessão, era assimilar uma massa heterogênea de pessoas que eram americanos não por nascimento, mas por imigração. Além disso, as transformações sofridas pelo Estado na

¹⁵ HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

dimensão liberal e pela ampliação da população habilitada eleitoralmente - processo que Hobsbawm chegou a se referir como democratização¹⁶ -, rompiam os antigos laços de dependência pessoal, fazendo-se urgente uma profissionalização do Estado e, por conseqüência, de seus funcionários. Esse processo demandava cada vez mais a formação e a institucionalização de uma linguagem-padrão que uniformizasse a gestão pública além de atos e comportamentos. Essa língua seria também o canal de comunicação do Estado com a sociedade civil, não só no tocante aos informes de natureza pública, como também nos processos eleitorais. Fazia-se necessária a criação e o desenvolvimento de canais de comunicação de compreensão por parte dos eleitores, principalmente os “novos cidadãos”, provenientes dos grupos inferiores, objeto de disputa eleitoral por parte de setores oponentes das antigas elites. É importante concluir que, nesse período, com as mudanças sociais em curso, a tendência era pela ampliação do número de eleitores.

A fim de criar e institucionalizar a língua nacional, o recurso utilizado pelo Estado foi a instrução pública ganhando destaque, enfim, a escola. Para Hobsbawm, a escola era um dos principais instrumentos para fomentar a nacionalidade ou mesmo o sentimento de patriotismo, denominado por ele de “religião cívica”¹⁷. Deveria ser um elemento de transmissão da língua, resgatada no passado ou criada para esse fim e ser também um instrumento de disseminação de “tradições inventadas”. Ao estudar as histórias nacionais da França e da Alemanha¹⁸, ele expôs a preocupação dos dirigentes desses Estados com a perpetuação de símbolos que marcassem a nação através da educação. Na França, em substituição à Igreja, até então principal responsável por esse setor, o Estado criou uma nova função que deveria ultrapassar a educação acentuadamente religiosa dos jesuítas, nutrindo-a também de um conteúdo revolucionário e republicano: os *instituteurs*, pessoas encarregadas da instrução das crianças nas escolas primárias¹⁹. Já na Alemanha, os anais de um ginásio registraram entre agosto de 1895 e março de 1896, nada menos que dez cerimônias para comemorar

¹⁶ “(...) no último terço do século XIX, tornou-se evidente que a democratização, ou pelo menos a crescente e ilimitada eleitorização da política, era inevitável. (...) HOBBSAWM, Eric. Op. cit., p. 104.

¹⁷ “Mesmo que o Estado ainda não enfrentasse ameaças sérias à sua legitimidade e coesão, nem forças poderosas reais de subversão, o mero declínio dos liames sócio-políticos tornava imperativo formular e inculcar novas formas de lealdade cívica (‘uma religião cívica’ nas palavras de Rousseau), visto que outras lealdades potenciais eram agora capazes de expressão política”. Idem. Página 106.

¹⁸ HOBBSAWM, Eric. *A produção em massa de tradições*. In HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. pp 271-316.

¹⁹ Conforme nota do tradutor do texto História das disciplinas escolares de André Chervel, publicado em Teoria e Educação nº 2, de 1990.

o vigésimo quinto aniversário da guerra franco-prussiana. Nesse caso Hobsbawm ainda chama atenção para o fato de que tradições, para serem criadas, precisavam ser “aprovadas” pela população, ter empatia com ela. Dessa forma, ele cita as várias tentativas alemãs de transformar o Kaiser em símbolo desse Estado mas, ao fim e ao cabo, Otto Von Bismarck, independentemente de uma ação estatal, calhou bem melhor nesse papel, haja visto que um total de 470 municípios erigiu colunas, estátuas e bustos em sua memória em 1898, um ano após sua morte.

O caso francês e o alemão têm uma importância peculiar nesse final de século XIX, uma vez que a construção do Estado alemão se fez sobre a ruína do francês. Porém, independentemente da sorte francesa, esses anos finais dos oitocentos foram de fato marcados por intensa modificação nos padrões de relacionamento entre o Estado e sociedade civil, quando as antigas hierarquias sociais davam lugar a uma nova ordem política que incorporava setores sociais como camponeses e operários que, até esse momento, eram excluídos da vida civil.²⁰ O nacionalismo que se construiu nesses anos, se colocou muitas vezes como conformador desses grupos a uma nova ordem nacional.

Análise complementar ao fenômeno nacionalista na linha inaugurada por Hobsbawm, é a proposta por Anthony Smith²¹ para quem, “como um camaleão”, esse fenômeno adapta-se a cada contexto específico. Conforme essa interpretação, o nacionalismo pretende “unir e integrar, numa nova comunidade política, populações frequentemente díspares e criar uma nova ‘nação territorial’” e que também, ainda seguindo o próprio Smith, encontrará espaço de desenvolvimento e pregação dentro da escola, uma vez que o nacionalismo é obra de alguns grupos intelectuais da sociedade²². Também Hobsbawm faz alusão a esse fenômeno ao destacar o nacionalismo das nações africanas formadas após a independência. Dada a conjuntura territorial provocada pelo imperialismo, essas foram resultado da mistura de diferentes povos e tradições, o que, ao final, não formava um conjunto homogêneo, levando essas “novas nações” a forjar

²⁰ “Os problemas dos estados e dos governantes eram sem dúvida muito mais graves onde os súditos se haviam tornado cidadãos, ou seja, pessoas cujas atividades políticas eram institucionalmente reconhecidas como algo que devia ser considerado – mesmo que fosse apenas sob a forma de eleição.” HOBBSAWM, Eric. 1997 Op. cit. p. 273.

²¹ SMITH, Anthony D. *Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

²² Foram os intelectuais – poetas, músicos, pintores, escultores, romancistas, historiadores e arqueólogos, dramaturgos, filólogos, antropólogos e especialistas em folclores – que propuseram e elaboraram os conceitos e a linguagem de nação e do nacionalismo, e que, através das suas meditações e pesquisas, deram voz a aspirações mais vastas, que transmitiram através de imagens, mitos e símbolos apropriados. A ideologia e a doutrina central cultural do nacionalismo podem também ser atribuídas a filósofos sociais, oradores e historiadores.” (SMITH, p. 119-20)

uma identidade e “criar uma tradição” comum sobre elementos deixados pelos europeus.

Anthony Smith concebe o fenômeno nacionalismo como uma forma de cultura. Trata-se de um fenômeno relativamente novo que o autor data como surgido no final do século XVIII e que teve seu momento de expansão no século XIX. Ele é analisado como cultura e tem por objetivo oferecer instrumentos que permitam a formação das nações por várias regiões do continente europeu. Assim, o nacionalismo funciona, segundo sua análise, como um instrumento formador da nação, tanto do ponto de vista da linguagem quanto da ideologia.

A ideologia nacionalista que se forma no bojo da construção da nação na Europa do século XIX apresenta, de forma bem sintética, a seguinte característica: considerando a variedade de nações, cada uma se distingue das outras por elementos que lhe conferem individualidade e seus membros, unidos por esses elementos, lhe devem fidelidade acima de qualquer outra coisa. A garantia de autonomia e liberdade para qualquer indivíduo somente pode ocorrer dentro dos limites territoriais de uma nação e, por isso, cada indivíduo é responsável pela manutenção da independência e autonomia de sua nação²³.

O Estado surge como o motor dessa ideologia. Ele deve articular os mecanismos para ativar esse sentimento e formar a “comunidade política” que se identifique com a nação. Através desse movimento, cada membro da pretendida nação deve se refletir numa “pessoa” coletiva. A formação dessa comunidade política deve resultar da ação do Estado através de políticas mobilizadoras que elejam cerimônias, costumes e símbolos nacionais que permitam a todos os membros da comunidade se identificarem e se sentirem parte do conjunto. Esses instrumentos tornam palpáveis e concretos elementos que, dentro da ideologia nacionalista, estão num nível abstrato podendo ativar nos membros da nação reações emocionais²⁴.

Essa comunidade política concebida por Smith converte-se, na leitura de Bronislaw Baczko, em comunidade imaginada ou, comunidade de imaginação²⁵. A fim de exemplificar esse conceito, o autor cita os exemplos de Platão, frente à democracia,

²³ SMITH, Anthony D. op. cit. p. 97-8

²⁴ “Símbolos nacionais, costume e cerimônias são, a muitos níveis, os aspectos mais poderosos e duradouros do nacionalismo. Encarnam os seus conceitos básicos, tornando-os visíveis e distintos para todos os membros, transmitindo os princípios de uma ideologia abstrata em termos palpáveis e concretos, que suscitam reações emocionais instantâneas de todos os estratos da comunidade.” SMITH, Anthony D. op. cit. p. 101-2

²⁵ BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In *Enciclopédia Einaudi*. Vila da Maia: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332, v. 5.

Aristóteles e a formação do povo, Maquiavel com a imagem do príncipe e Rousseau, através da educação. Para Baczko, os homens têm necessidade de prolongar a sua existência através de imagens que tenham de si e de outros. Desde a antiguidade já se verificava a necessidade dos imaginários. Platão, segundo Baczko, vê sua necessidade quando do surgimento da democracia, algo negativo na interpretação do filósofo. Essa, uma vez que implica no convívio da diferença, deve mobilizar recursos de convencimento: daí, segundo suas palavras, o surgimento do mito, que é uma ilusão mas tem a capacidade de assegurar coesão e, principalmente, manter as hierarquias. Aristóteles apela para os discursos como meio eficaz de formar as almas. Em Maquiavel, há uma centralidade do Príncipe, sendo esse, ou a sua imagem, o referencial da sociedade. É preciso rodeá-lo não só de poder mas, principalmente, de uma aparência de poder onde estejam fixadas as esperanças do povo. Rousseau concluiu esse pensamento através da crença na instrução pública. Através da educação, deve-se articular meios para inculcar no coração da vida coletiva um imaginário especificamente político que se realizará através de ritos e festas cívicas que, por fim criam um imaginário legitimador do poder justo de um povo soberano.

Todavia, os imaginários não são espontâneos. Anthony Smith já havia alertado que o nacionalismo enquanto cultura, também não o é. Ele é fruto da ação de determinados grupos da sociedade, notadamente aqueles ligados aos setores da intelectualidade, como artistas, filósofos, historiadores, que mobilizam elementos do conjunto social muitas vezes proveniente da vida cotidiana mas que, com o devido tratamento, transformam-se em elementos geradores de nacionalismo. Também Eric Hobsbawm ao estudar a invenção das tradições²⁶, alertou para o caso alemão quando, a despeito da vontade da estrutura estatal de eleger o kaiser como símbolo do novo estado, Otto Von Bismarck acabou por ocupar esse papel. Ele simbolizou a nova Alemanha surgida no final do século XIX a partir da consideração da vontade popular. Vontade essa que foi captada por setores ligados à intelectualidade e instrumentalizada para que se convertesse no símbolo pretendido. Para Bronislaw Baczko há, de fato, um tratamento da imagem tornando-a, assim, o imaginário ou, como no caso alemão, parte do mesmo. Ele avalia que sociedade alguma vive sem essas referências, principalmente quando se trata de sua relação com o poder instituído. Esse tem que se firmar sobre as

²⁶ HOBSBAWM, Eric. Op. cit. 1997

crenças daqueles que lhe serão submetidos. Ora, ele já lembrava, interpretando Maquiavel, que o que mais importa é a imagem que se tem do Príncipe.

Para Baczko, é tarefa do poder articular a imaginação social a fim de se fortalecer e se justificar diante da sociedade. Lembrando Mirabeau, ainda na Revolução Francesa, não basta

*mostrar ao homem a verdade; a questão capital é levá-lo a apaixonar-se por ela; não basta servi-lo nas suas exigências primárias, se não nos apoderarmos da sua imaginação.*²⁷

O caminho previsto durante a Revolução para se apoderar da imaginação social, que era uma tarefa de natureza “política e Moral” seria, conforme mesmo previsto por Rousseau, a educação. Aqui é necessário identificar o significado de instrução e de educação para o filósofo. Se a primeira limitava-se a dispensar um saber, a segunda precisava ter por objetivo a formação das almas; considerando a totalidade dos cidadãos, ela deveria formar seus espíritos e orientar suas paixões, inculcando modelos positivos e indicando inimigos²⁸. Tal reflexão se justifica num momento em que, no século XIX, mais e mais a cultura escrita tem ampliado seu espaço de ação, graças ao crescimento da arte tipográfica. Roger Chartier²⁹ apresentou um estudo onde demonstrou que o uso da escrita alfabética, se trouxe em si algo de vulgar, menos elaborado que as antigas formas de escrever como se fazia ainda na antiguidade, fez desse recurso algo extremamente democrático. No antigo Egito, o *status* de escriba conferia distinção e poder àqueles que dominavam a compreensão dos códigos da escrita. A nova escrita era de fácil assimilação e tinha um alcance infinitamente maior, pois quebrava hierarquias sociais tornando-se, dessa forma, aliada da educação. No sentido atribuído por Rousseau, um instrumento exemplar para a formação das almas, uma vez que chegava até uma maior quantidade de pessoas. A propósito disso, é o próprio Hobsbawm quem chama atenção para o surgimento, na França, dos *instituteurs*, para quem a tarefa era instruir não só dentro da tradição humanista dos jesuítas, mas ultrapassá-la ao oferecer uma formação também de conteúdo revolucionário e republicano³⁰.

²⁷ Mirabeau, apud BACZKO, Bronislau, op. cit., 1985. p. 324

²⁸ BACZKO, Bronislau, op. cit., 1985. p. 324

²⁹ CHARTIER, Roger. Formas e Sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas/SP: Mercado das letras; Associação de leitura do Brasil (ALB), 2003.

³⁰ HOBBSAWM, Eric. Op. cit. 1997

Eric Hobsbawm apontou que, apesar desse intenso movimento de massas no século XIX, o triunfo do nacionalismo se fez, no entanto, no período entre-guerras, após 1918³¹. Frente a uma retração da circulação de capitais e de investimentos, houve também uma sensível diminuição dos movimentos migratórios, levando o capitalismo a se refugiar nos iglus dos Estados-nação. Nesse período a intensificação do nacionalismo, cuja metáfora ilustrativa de Hobsbawm são os *iglus nacionais*, pode ser atribuída a dois fatores específicos: por um lado, o colapso dos grandes impérios multinacionais e, por outro, a vitória da Revolução Russa, o que levou os aliados a preferirem os argumentos wilsonianos às soluções propostas pelos bolcheviques³².

³¹ HOBBSAWM, Eric. Op. cit. 1990

³² “Se houve um momento em que o ‘princípio de nacionalidade’ do século XX triunfou, esse momento foi o final da Primeira Guerra Mundial, mesmo que isso não fosse nem previsível nem intencional por parte dos futuros vencedores.” HOBBSAWM, Eric. Op.cit. 1990. p. 159. Cabe destacar aqui que os argumentos centrais do presidente Wilson apontavam pela restauração ou construção de Estados-nação soberanos, enquanto a solução bolchevique indicava para o universalismo operário.

O imaginário nacionalista na educação republicana brasileira da primeira metade do século XX

A discussão apresentada sobre o nacionalismo e a imaginação social no século XIX e, precisamente no início do XX, vem ao encontro das transformações pelas quais o Brasil estava passando no período. Já a partir de 1873, com a formação do Partido Republicano, as críticas à Monarquia se acentuaram não só em palavras, como também em ações concretas. A abolição da escravidão, por exemplo, embora realizada pela monarquia, na figura da Princesa Isabel em 13 de maio de 1888, era uma reivindicação dos republicanos desde seu surgimento como organização político-partidária regularizada. Devido a isso, é possível contabilizar essa ação como dividendo republicano. Isso se comprova quando, num prazo de um ano e meio, em 15 de novembro de 1889, os republicanos derrubaram o regime monárquico e transformaram o Brasil em República. O processo que resultou na eliminação do trabalho escravo obrigou a abertura das fronteiras nacionais à entrada do elemento estrangeiro, ampliando de forma sensível a composição da população brasileira. De uma forma geral, o comportamento da política referente à imigração dos governos republicanos variava ao “sabor” do café, ou seja, em momentos de expansão, havia maior participação do Estado no processo, em momentos de refluxo ele também se retraiá³³.

De toda forma, é importante ressaltar que durante a República Velha, especificamente entre 1890 e 1929, o Brasil recebeu um total de 3.523.591 imigrantes. Entre os fatores responsáveis pela atração desse contingente está o desenvolvimento do café e também a mudança do regime que, conforme avaliação de Maria Tereza Schorer Petrone, sugeria aos imigrantes a idéia de modernização³⁴.

No projeto do Estado republicano, havia a intenção de ampliar e disseminar o processo de escolarização que ganhou notoriedade, particularmente em Minas Gerais, com os processos que permitiram a partir de 1906 a implantação dos Grupos Escolares³⁵. Esses, conforme estudo de Luciano Mendes de Faria Filho³⁶, envoltos

³³ COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. Historiografia e ensino de história na formação do patriotismo no início do século XX. Anais do IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. Universidade Federal de Juiz de Fora, maio de 2007.

³⁴ PETRONE, Maria Tereza Schorer. Imigração. In FAUSTO, Boris. História Geral da Civilização Brasileira, vol. 9, O Brasil Republicano, tomo 2 Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. pp 93-133.

³⁵ “A Reforma de Ensino em Minas Gerais, no governo de João Pinheiro, em 1906 (...) consagrando ‘a construção de espaços próprios para a educação escolar, a fim de reunir e de abrigar em um só prédio as escolas que estavam isoladas, provocando, então, o aparecimento das Escolas Agrupadas e dos Grupos

numa aura modernizante, traziam uma nova tecnologia de organização do ensino no Estado que, ao final, eliminaria as escolas isoladas, marca do período imperial, e garantiriam uma nova educação republicana, inspirada nos modelos capitalistas de organização do trabalho. Se por um lado isso garantiria maior fiscalização e, conseqüentemente, disciplina de professores, por outro levaria também à homogeneização do ensino, permitindo unidade de ação pedagógica.

Chamar a atenção para os Grupos Escolares nos remete aos estudos de Dominique Julia sobre a Cultura Escolar³⁷. Esse conceito é entendido por Julia abarcando os vários procedimentos que possam ser adotados pela Escola a fim de cumprir determinado papel que é ensinar condutas e internalizar práticas e ações recomendáveis para determinado lugar em determinado tempo. Dentre os vários elementos que compõem a Cultura Escolar estão as disciplinas escolares. Jean Hébrard³⁸ as vê como o processo de escolarização de práticas culturais de determinada comunidade. A escolarização, assim, se constitui como tal a partir da consideração de três elementos: um de natureza epistemológica, uma vez que parte de um saber já constituído; outro de natureza pedagógica, uma vez que demanda um instrumental próprio que viabilize a aprendizagem; e, por fim, um de natureza cultural, que é onde se encontram os elementos que devem ser escolarizados.

O primeiro grande estudioso das disciplinas escolares como um campo de pesquisa foi André Chervel³⁹. Para ele, elas são uma forma de disciplinar o espírito, marcando as regras e os métodos para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. Embora estabeleça uma relação necessária com o saber acadêmico, produzido no mundo das ciências, no intra-muros das universidades, ela se desenvolve de forma autônoma dentro da escola, constituindo-se, dessa forma, em saber escolar. Para Chervel, o que faz do saber escolar algo distinto do acadêmico é a identificação de seu papel e de sua organização para atingir determinado fim. Dessa forma, não há como conceber a idéia de que ela seria mero agente reprodutor e

Escolares.” YAZBECK, Lola (org.). Sementes da inclusão: grupos escolares de Juiz de Fora 1907-2007. Juiz de Fora: Editora de UFJF, 2007.

³⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dos Pardieiros aos Palácios – cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

³⁷ JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas (SP); Autores Associados. 2001. pp. 9-43

³⁸ HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. In Teoria & Educação, nº 2. 1990. pp. 65-110.

³⁹ CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990. pp. 177-229

simplificador, ou até mesmo divulgador do saber desenvolvido pelas ciências de referência. As disciplinas escolares tendem a assumir uma perspectiva de método. Chervel chama atenção para o surgimento da gramática na língua francesa e diz que essa, até o século XIX, não existia como disciplina escolar e muito menos acadêmica, mas que foi desenvolvida dentro da escola como um método que permitisse aos professores ensinar a ortografia que, ao final, era o objeto de estudo. Assim ele pretende dizer que uma nova disciplina surgiu relacionada às demandas escolares e que, por isso, obrigatoriamente, não guarda nenhuma dependência da ciência de referência. Essa, aliás, enquanto gramática, não existia no campo acadêmico. Circe Bittencourt⁴⁰, trabalhando na mesma direção, chama a atenção para o fato de que, nos dias de hoje, encontra-se nas universidades um novo saber no campo acadêmico que teve sua origem no campo escolar, ou como disciplina escolar, que é a educação ambiental.

Considerando a disciplina escolar como um campo autônomo, cabe agora questionar essa especificidade, procurando identificar como a escola a produziu, por que a produziu e como ela funciona. Esses elementos permitem enxergar a disciplina ou o saber escolar como algo, de fato, distinto do saber acadêmico. A fim de clarear questões dessa natureza, Chervel afirma que o lugar para sua compreensão é a própria escola, local que ele vê com um grande poder criativo, formador não só de indivíduos, como também de uma cultura onde se insere a disciplina escolar que, além de oferecer a instrução, tem uma finalidade educativa⁴¹.

E a disciplina escolar História?

François Furet⁴² situou o nascimento da história como disciplina escolar no século XIX, no momento de formação e desenvolvimento do nacionalismo. Para ele, a história foi apropriada pelo processo pedagógico como um instrumento da nação. Se após a restauração ela pretendia resgatar a genealogia e a tradição monárquica, o regime de Orléans, após 1830, devia manter a tradição da restauração mas sem negligenciar 1789, fazendo-se herdeiro desse passado e encaminhador do futuro nacional. Essa história carregava em si a idéia da mudança através das expressões *evolução* e

⁴⁰ BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas Escolares: História e pesquisa. In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.) *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSP, 2003.

⁴¹ “(...) As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.” CHERVEL, André. Op. cit. p. 188

⁴² FURET, François. O nascimento da História. In *A Oficina da História*. Lisboa: Gradiva s/d. pp. 109-135.

*progresso*⁴³, pensamento usual em relação à História oitocentista. Propunha o resgate do passado de forma diferente do que se fazia nas escolas jesuíticas, ancoradas na tradição cristã, quando esse era tido como fornecedor dos textos latinos a serem estudados, sendo o estudo da história algo marginal e derivado. Agora, o passado devia ser buscado como testemunho da grandeza do presente, da nação-presente. A história se tornava, então, contemporânea. A história se tornava disciplina escolar porque agora era portadora de um método. Ela não devia mais oferecer apenas lição de moral, mas criar oportunidades para desenvolver o espírito crítico do estudante que, derivado da orientação positivista, permitia-lhe depurar do conjunto de fatos aqueles que seriam úteis à percepção da evolução e da grandeza da nação. Ora, na perspectiva da evolução, esse se faz pela comparação. Por isso Furet afirma que

*o essencial é acentuar duas ordens de factos: aqueles que dizem respeito à civilização material, primeiro, porque é o fundamento da civilização propriamente dita; e aqueles que permitem compreender o carácter específico de um período em relação a outro, ou seja, a mudança.*⁴⁴

O método pressupunha delimitação, escolha de fatos a fim de evitar que o aluno se perdesse no oceano dos mesmos sem lhes dar a necessária significação que era, enfim, a compreensão da grandeza da pátria e da civilização (européia)⁴⁵

No Brasil, a história enquanto disciplina escolar se constituiu “após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império”⁴⁶, ganhando esse *status* com a criação do Instituto Histórico e Geográfico em 1838. Era necessário formar moralmente as crianças e jovens e a história deveria criar as possibilidades para tanto.

A disciplina escolar que se formou na esteira do IHGB devia ter por finalidade mostrar às crianças e jovens brasileiros a grandeza da nação e, ao mesmo tempo considerando as condições ainda do século XIX, formar os seus futuros dirigentes. À

⁴³ “Quando Louis-Philippe recebe em 1838 no palácio de Versailles os alunos de dois colégios parisienses, para lhes dar a honra de atravessar consigo o passado, não esconde as suas intenções: ‘Quis que pudésseis usufruir de todos estes belos exemplos da nossa história, de todas estas gloriosas recordações da antiga monarquia francesa que bem valia essas repúblicas de Atenas e de Roma, com as quais vos ocupam talvez demasiado’.” FURET, François. op. cit. 124-5.

⁴⁴ FURET, François. Op. cit. p. 132

⁴⁵ “(...) a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras. (...) Constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não a única) do progresso da humanidade e uma ‘matéria’ que deve ser estudada, um património de textos, de fontes, de monumentos que permitem a reconstituição exacta do passado.” FURET, François. Op. cit. p. 135

⁴⁶ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 42.

medida que o século se aproxima do final e, principalmente, a partir da virada para a República, a disciplina devia ampliar suas funções. Nesse momento houve tanto o incremento da imigração quanto a requalificação da cidadania com o estabelecimento do voto universal masculino para a população alfabetizada. À história como disciplina foi atribuída a função de formadora dessa nova cidadania, onde seria eleito um passado ideal que deveria ser transmitido na Escola. Um passado que, na perspectiva positivista dominante na historiografia da época, evidenciasse a grandeza e a particularidade da nação presente construída com muita luta e heroísmo.

Com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro veio a atenção e o cuidado com a escrita da história do Brasil. Já na sua primeira seção, em 1º de dezembro de 1838, propunha-se a questão aos seus sócios: “Determinar-se as verdadeiras épocas da história do Brasil e se esta se deve dividir em antiga ou moderna, ou quais devem ser suas divisões”⁴⁷. Na sua 51ª sessão, em 14 de novembro de 1840 foram oferecidos cem mil réis de prêmio para quem oferecesse um plano para se escrever a história do Brasil. O ganhador do prêmio foi o alemão Karl Friedrich Philip Von Martius, em 1843. O IHGB, com esse concurso, tinha um plano de escrita da História que, daí para frente, poderia tornar-se esteio da historiografia que seria o sustentáculo da produção dos manuais didáticos⁴⁸ vindouros. Isso pode ser verificado desde o primeiro deles, sob os auspícios do Instituto, as *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, de 1861, escrito por Joaquim Manoel de Macedo, como nos manuais posteriores: *História do Brasil*, de João Ribeiro, de 1900, *História do Brasil, com muitos mapas históricos e gravuras explicativas*, de Rocha Pombo, publicado em 1918, *Epítome de História do Brasil* de Jonathas Serrano, 1933, dentre outros.

A produção historiográfica do período deve ser analisada com olhares muito específicos. Segundo análise de Francisco Iglésias⁴⁹, é possível concluir que a historiografia brasileira entre finais do século XIX e inícios do XX é, na sua totalidade,

⁴⁷ RODRIGUES, José Honório Rodrigues. *Teoria da História do Brasil (Introdução Metodológica)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

⁴⁸ Para definir o Manual didático, expressão recorrente daqui para frente nesse trabalho, notadamente no capítulo 2, tomo de empréstimo o conceito formulado por Circe Bittencourt: “(...) o livro didático caracteriza-se (...) por ser uma mercadoria (...). (...) também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. (...) (...) é um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. (...) (...) precisa ainda ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade. (...)” BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 301-2.

⁴⁹ IGLESIAS, Francisco. *Historiadores do Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, IPEA; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

produzida por profissionais de diferentes origens e que nenhum deles tinha formação no ofício de historiador. Muitos deles, de uma forma ou de outra, estavam ligados umbilicalmente ao Estado, na condição de funcionários ou de parlamentares, enquanto outros tinham origens diferentes como médicos ou jornalistas.

A Historiografia brasileira na virada do século XIX para o XX

O segundo momento da produção historiográfica brasileira identificado por Iglésias é datado entre 1838 e 1931⁵⁰. Inicia-se com a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro⁵¹, quando a escrita da História do Brasil recebeu uma nova orientação, ganhando sentido de cientificidade, evidenciando-se a pesquisa documental como necessária para o desenvolvimento do conhecimento histórico. O cuidado com a pesquisa, portanto com as fontes, era, em conformidade com a historiografia alemã contemporânea, a garantia de verdade da afirmativa que se escrevia⁵². O trabalho desenvolvido e apregoado pelo IHGB tinha conteúdo pragmático e pedagógico pois, afinal, pretendia formar um novo brasileiro inspirando-se em modelos antepassados. Em função dessa orientação, ganhou importância a pesquisa biográfica, dando destaque para aquelas personalidades que pudessem inspirar novas ações cujo conteúdo devesse ser imitado.

Nesse estudo, ao propormos a formação da História enquanto disciplina escolar entre 1918 e 1945, tomando por base a produção dos manuais didáticos, é necessária uma atenção maior à produção historiográfica do período: a produção dos manuais tomou a produção historiográfica como referência para se constituir, como veremos no capítulo 2 ao analisarmos os mesmos⁵³. Portanto é necessário colocar em destaque dois nomes ligados ao IHGB durante o século XIX. Em primeiro lugar, o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius e o brasileiro de ascendência alemã, Francisco Adolfo de Varnhagen. A ligação de ambos com o IHGB permite situá-los como fundadores de uma nova historiografia no Brasil.

⁵⁰ A produção historiográfica brasileira foi dividida em três grandes momentos por Francisco Iglésias, a saber: o primeiro de 1500 a 1838; o segundo de 1838 a 1931 e; o terceiro, de 1931 aos nossos dias. IGLESIAS, Francisco. Op. cit p.23.

⁵¹ “...Instituto História e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e difundir-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História.” FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 46.

⁵² “Mais que essa nota é o gosto pela pesquisa, o cuidado com a documentação. Repercute aqui a palavra de ordem de ponderável corrente da historiografia européia, notadamente alemã, pregadora da necessidade do uso de fontes para abonar todas as afirmativas.” IGLESIAS, Francisco. Op. cit. p. 62.

⁵³ Entre os autores da historiografia analisados cabe citar Capistrano de Abreu que, apesar de não ser usual fazer citação nos manuais do período, é citado com alguma frequência, por exemplo no livro *Noções de História do Brasil* de O. de Souza Reis. Tanto em João Ribeiro quanto em Jonathas Serrano algumas formas de organizar e distribuir o conteúdo, evidenciam a influência de Martius. Esses são alguns exemplos dessa relação existente entre o texto acadêmico e o escolar.

Martius foi vencedor do já mencionado concurso promovido pelo IGHB “sobre o melhor plano para se escrever a história do Brasil”⁵⁴. Pelo seu plano, escrito em 1843, publicado na Revista do IHGB em 1845 e recebendo o parecer favorável em 1847, as três raças que compunham o Brasil deveriam ser consideradas para se escrever a História nacional. Martius atenta para questões que o aproximavam da história do cotidiano ao sugerir que a tarefa do historiador é mostrar a vida do brasileiro na sua casa, seja essa na cidade ou no campo, as relações que estabelecia com seus vizinhos, como comercializava. Num plano maior, via a história do Brasil na sua relação com Portugal e com o mundo. A organização proposta por ele influenciou de forma marcante a *História do Brasil* de João Ribeiro⁵⁵.

Varnhagen é apontado como um brasileiro quase por acidente. Filho de pai alemão e mãe portuguesa, casado com uma chilena, pouco morou ou viveu no Brasil. A serviço do Brasil viveu muitos anos em vários países europeus, onde aprendeu, mesmo que de maneira insuficiente, segundo seus críticos, a historiografia européia. É evidente em sua produção a influência a historiografia alemã, principalmente no apego à prova documental. Fez uma obra de magnitude, mostrou-se muito apegado à cronologia e, sobretudo, ao político. Sua obra atravessou, em que pesem as críticas que lhe são feitas, mais do que qualquer outra, anos a fio como referência para a produção da História do Brasil, principalmente por sua visão de conjunto e capacidade de síntese.

Em Jonathas Serrano, importante autor de manuais didáticos na primeira metade do século XX, também é possível detectar essa presença de Martius, principalmente quando ele aponta a necessidade de vincular a História do Brasil ao movimento da História mundial. Serrano construiu, de forma bastante didática, seus quadros sinóticos, cronológicos e sincrônicos, colocando os acontecimentos da História do Brasil em relação àqueles da História mundial. Contudo, Martius não é nossa única referência. Na trilha deixada por ele e por outros, como Varnhagen, recebendo ou não influência deles, novos autores vieram e para esse estudo se apresentam com importância diferenciada.

Francisco Iglésias apresentou em seu estudo uma longa lista de autores que, de diferentes maneiras e segundo diferentes interesses, escreveram a história do Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX⁵⁶. As pessoas que resolveram escrever a História do

⁵⁴ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. op. cit. p. 46

⁵⁵ “(...) A influência de Martius é completa na *História do Brasil*, de João Ribeiro, de 1900, obra que marcou época. O plano geral do livro segue as linhas de Martius; o prefácio é quase sua literal aplicação.” IGLESIAS, Francisco. Op. cit p.p. 71.

⁵⁶ IGLESIAS, Francisco. 2000. Op. cit.

Brasil, ou histórias que contribuíssem para se escrever aquela, tinham formação e inspiração diversa. Dentre os autores que produziram entre a década de 1840 e o início da década de 1930, muitos eram ligados à magistratura, como Cândido Mendes de Almeida, que foi parlamentar pelo Maranhão e católico ultra-montano. Tobias Monteiro foi jornalista, assim como também o foi Joaquim Felício dos Santos, que se dedicava também a outras atividades. Foram engenheiros João Pandiá Calógeras, Afonso de Taunay, e Euclides da Cunha, que também atuou como jornalista. Com formação em Direito eram João Capistrano de Abreu, Agostinho Marques Perdigão Malheiros, Rodolfo Garcia, José de Alcântara Machado de Oliveira e Sílvio Romero, (ambos também professores) e o último, ainda dedicado à literatura. Médicos eram Joaquim Caetano da Silva e Manoel Bomfim (que também atuou como jornalista). Joaquim Norberto de Sousa e Silva era dedicado à literatura, assim como eram Ronald de Carvalho e José Veríssimo. No funcionalismo, especificamente na diplomacia, temos José Maria da Silva Paranhos Júnior, o barão do Rio Branco, Joaquim Nabuco e Oliveira Lima; João Ribeiro era filólogo, funcionário público e professor. Cabe destacar ainda Eduardo Prado, Paulo Prado e João Coelho Gomes que, aliando o prazer da pesquisa às possibilidades econômicas foram historiadores diletantes. Por fim José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairú que, segundo Iglesias, além de seus escritos sobre a História do Brasil, estava na categoria de fiel bajulador da instituição monárquica e de seus representantes.

É claro que qualquer tipologia como essa é sempre questionável uma vez que, como já indicado em alguns casos, muitos desses intelectuais atuaram em diferentes áreas. Porém, o que deve ser apontado é que, nenhum tinha formação no ofício da História. Esse tipo de formação acadêmica não existia enquanto tal no Brasil até 1934, quando o governo de São Paulo criou a Universidade de São Paulo, num esforço de formar quadros técnicos capazes de colocar o estado frente à nova ordem política no pós-1930, instalou nela um curso que formaria os primeiros historiadores de ofício brasileiros⁵⁷.

⁵⁷ “(...) O jornalista Júlio de Mesquita Filho, de *O Estado de São Paulo*, torna-se o mentor da nova instituição e faz contato com George Dumas para organizar uma missão francesa. Surge a USP, em 1934, de fato a primeira universidade brasileira. Professores de outras nacionalidades também vêm, sobretudo italianos. Entretanto, as ciências humanas são reservadas aos franceses. Diversos professores de início de carreira aqui lecionam, com Lévi-Strauss, Jean Maugué, Pierre Monbeig e Roger Bastide.” LIMA, Luís Corrêa. *Braudel e o Brasil*. In LOPES, Marcos Antônio (org.). *Fernand Braudel, Tempo e História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 170

A Historiografia brasileira nacionalista no início do século XX

Alguns nomes devem ser destacados e considerado o seu envolvimento com a história, a saber: João Capistrano de Abreu, Oliveira Lima e Manoel Bomfim. Os três eram provenientes de diferentes profissões. O primeiro havia se formado em direito, o segundo era diplomata e o terceiro, médico. Foram historiadores que, de diferentes maneiras, exerceram forte influência na historiografia brasileira e, particularmente, na produção do manual didático.

Capistrano de Abreu foi, dentre todos, o que mais se aproximou do ofício. Ele foi quem mais se dedicou e fez pela história se comparado com seus antecessores. Com interesse pelas ciências sociais de forma geral, conheceu bem os historiadores alemães que, nesse tempo, eram considerados os renovadores da metodologia e criadores da história científica, que valorizava sobremaneira a pesquisa documental. As circunstâncias também lhe foram favoráveis uma vez que, no Rio de Janeiro, tornou-se funcionário da Biblioteca Nacional em 1879, o que o colocou em contato com uma infinidade de documentos. Foi lá que descobriu, por exemplo, o livro escrito por Frei Vicente do Salvador no século XVII, e o fez publicar no início do século XX. Segundo José Honório Rodrigues⁵⁸, a Biblioteca foi o seu maior laboratório e que lhe proporcionou a participação no maior evento bibliográfico realizado no Brasil, que foi a elaboração do “Catálogo da Exposição de História do Brasil”.

Inspirado na vertente alemã da historiografia, Capistrano era partidário do realismo histórico, em que a tarefa do historiador era narrar os fatos tal como aconteceram, apoiando-se em fontes autênticas e fidedignas. José Carlos Reis⁵⁹ cita outros comentaristas de Capistrano que vêem certa fragilidade em sua postura teórica. Alice Canabrava conferia-lhe uma confusão teórica, fruto de muito estudo, das muitas leituras e da falta de uma problemática consistente que dirigisse seu pensamento. Com esse comentário também estava de acordo Francisco Iglesias⁶⁰. Para José Honório Rodrigues, sem dúvida seu maior comentarista, foi o historicismo alemão que orientou sua obra mais madura. Porém, narrar a história tal como ela ocorreu não se restringiria à frieza dos fatos pois, além do fato, a história “é emoção, sentimento e pensamento dos

⁵⁸ RODRIGUES, José Honório. História e Historiadores do Brasil. São Paulo: Editora Fulgor Ltda., 1965.

⁵⁹ REIS, José Carlos. As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001

⁶⁰ “Capistrano era exigente em excesso (...). É ocioso divagar sobre as razões da falta de uma obra síntese que ele podia fazer: se ausência de melhor preparo metodológico, de um sistema filosófico, da idéia de ambição temerária de tal trabalho. Pode-se atribuí-la também a certa dispersão natural, modéstia, falta de sentido promocional.” IGLÉSIAS, Francisco. Op cit. 2000. p.123-4.

que viveram.”⁶¹. Dessa forma, mesmo apreciador do realismo de Ranke, Capistrano não conseguiria se apagar e não se envolver ao narrar a história tal como teria acontecido. Em função dessa concepção, não escreveu, em seus *Capítulos de História Colonial* nenhuma linha sobre o movimento da Inconfidência Mineira. Afinal, o movimento não aconteceu e não afetou o povo⁶² pois, a conjura ficou no plano de uma história intelectual e não da história social e econômica. Não deixou de tomar partido das guerras flamengas. Na sua narrativa esse fato pode ser considerado o verdadeiro nascimento da nação brasileira. Embora não utilize ao longo do texto nenhuma referência à união das três raças, como proposto por Martius e apropriado pelo nacionalismo pós 1930, deixa explícita a idéia de nação quando se refere aos combatentes dos holandeses como *patriotas* e, ao narrar algumas das vitórias desses patriotas, não se acanha em tratá-los como os *nossos*. Além do mais, foi esse movimento que deu sobriedade ao brasileiro que começa a olhar de forma diferente para o português, apontando alguma disposição em não se colocar como inferior.

Oliveira Lima teve sua vida profissional envolvida em questões de natureza diplomática, seja atuando como diplomata, como jornalista, conferencista ou mesmo professor de relações internacionais. Cultivador da pesquisa em arquivos, o fez por todos os países por onde passou. Foi produtor de vasta obra amparada na pesquisa documental. Se tinha na fonte oficial um forte indício da verdade, nem por isso menosprezou fontes de outra natureza, como relatos de cronistas e viajantes que se colocavam como testemunhas oculares dos fenômenos narrados.

Outra questão que chama a atenção em Oliveira Lima era o fato de ser um monarquista convicto. Essa condição o mantinha muito ligado à Europa, apesar de ter terminado seus dias nos republicanos Estados Unidos como professor. Via no Velho Mundo o meio e a inspiração para que o Brasil alcançasse a civilização.

Manoel Bomfim foi um dos grandes historiadores do período. De formação profissional era médico, de atuação foi jornalista, professor e escritor. É citado nesse trabalho principalmente pelo conteúdo da sua obra histórica, marcada por um tom acentuadamente nacionalista, o que teria provocado dúvidas em alguns de seus

⁶¹ REIS, José Carlos. Op cit. 2001. p. 93.

⁶² “(...) para o realismo histórico que se agarra com todas as suas forças ao mundo, à realidade da história, a sublevação realmente não aconteceu. O historiador de 1906 não podia contentar-se com pensamentos conscientes que não chegaram a agir, que não se transformaram em ação, ou cuja ação, de tão tênue, não afetou o povo.” RODRIGUES, José Honório. Op. cit. 1965. p. 45

leitores/comentadores quanto à sua filiação ao socialismo ou ao fascismo⁶³. Comentaristas atuais, haja visto um renovado interesse por sua obra nos anos recentes, defendem sua identidade com o socialismo. Francisco Iglesias, reforçando esse lado socialista, avaliou que a preocupação maior de Bomfim estava em propor soluções, e não simplesmente fazer uma leitura cientificista do passado brasileiro⁶⁴. Nesse passado é que se encontram vários dos problemas brasileiros. A colonização foi o mal maior, não só pelo que ela retirou do Brasil, mas principalmente pelo que deixou: de um lado uma elite acomodada e de outro, após a independência, a presença dos Braganças que impediram o afloramento da verdadeira nacionalidade. Talvez por isso, na proposição de soluções, tenha se dedicado à educação pois além de professor foi autor de livros para a *literatura escolar nacional* (como classificavam essas obras os seus contemporâneos)⁶⁵, dentre eles *Através do Brasil* concluído em parceria com Olavo Bilac em 1910. Com relação à produção historiográfica, Francisco Iglesias não lhe retirou todo o mérito do conteúdo, mas apontou para a falta de pesquisa em documentos, bem ao gosto do historicismo predominante no período.

Nessa pesquisa, a fim de demonstrar o tratamento de cunho nacionalista produzido pelos manuais didáticos editados no período, pretendo privilegiar alguns temas que são muito caros ao nacionalismo brasileiro nos primeiros tempos republicanos. Trata-se da Insurreição Pernambucana, a Inconfidência Mineira e a Guerra do Paraguai; também serão estudadas a Guerra dos Emboabas e a Revolta de Felipe dos Santos. Com alguns reflexos no discurso que trata das questões nacionais no Brasil, esses dois últimos temas, conjuntamente com a Inconfidência Mineira, ganham importância ainda maior para os autores que trataram da história de Minas Gerais especificamente.

Carla Maria Junho Anastasia⁶⁶ ao estudar movimentos de revolta coletiva em Minas Gerais na primeira metade do século XVIII, interpretou os chamados movimentos nativistas⁶⁷ como reativos. O surgimento desses movimentos se justificava

⁶³ REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil 2. De Calmon a Bomfim. A favor do Brasil: direita ou esquerda?* Rio de Janeiro: FGV, 2006.

⁶⁴ “(...) aqui está presente o pedagogo, em busca de soluções, não o simples erudito empenhado em análise supostamente científica.” IGLÉSIAS, Francisco. Op. cit. 2000. p. 150.

⁶⁵ BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil. A nação em busca dos seus portadores sociais.* Campinas/SP: Editora Unicamp, 2002.

⁶⁶ ANASTASIA, Carla Maria Junho. *Vassalos rebeldes. Violência coletiva nas Minas na primeira metade do século XVIII.* Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

⁶⁷ “Tradicionalmente, as revoltas coloniais são apresentadas como movimentos de contestação – nativistas, com escopo de ação reduzido, situadas na primeira metade do século XIII –, ou de oposição – de cunho nacionalista, ameaças à estabilidade colonial, inseridas na segunda metade do Setecentos.”

por três razões: quando os acordos firmados entre a população colonial e as autoridades metropolitanas fosse quebrado, quando essas mesmas autoridades não conseguissem preservar a autonomia de determinados setores sociais na colônia, ou ainda quando a metrópole não respeitasse os interesses de poderosos locais. Assim, tais movimentos ocorreram “dentro das regras do jogo colonial”⁶⁸ com a intenção de repactuar e não de romper os vínculos coloniais.

A insurreição Pernambucana foi a luta para expulsar do território brasileiro o invasor estrangeiro, o holandês, que havia se apropriado desse território num momento muito peculiar da história portuguesa. Quando os holandeses tomaram para si o controle da região de Pernambuco em 1630, Portugal encontrava-se sob domínio da coroa espanhola, no período denominado de “União Ibérica”. As dificuldades de se estabelecer acordos entre Holanda e Espanha, a fim de garantir o comércio do açúcar brasileiro que vinha sendo realizado pelos comerciantes neerlandeses, levou a Companhia das Índias a apostar na conquista. Os holandeses permaneceram no nordeste brasileiro por aproximadamente duas décadas e meia (1630-1654). Mudanças políticas na forma de condução da região conquistada levaram os colonos a rejeitar a presença estrangeira no Brasil, retomando as lutas que, no início, haviam combatido os invasores. Desse movimento resultou a Insurreição Pernambucana que em 1654 expulsou do território brasileiro os holandeses e devolveu a Portugal o domínio sobre sua antiga colônia.

Esse movimento foi apropriado por setores da historiografia como o primeiro na história do Brasil com características nacionalistas e patrióticas, enquadrando-o dentro da categoria de movimentos nativistas, quando os “brasileiros”, ainda no período colonial se uniram em defesa do seu território. Numa análise a partir da perspectiva de Carla Anastasia temos que a conjuntura criada pelo final da União Ibérica colocou alguma instabilidade no relacionamento Holanda X Pernambuco, tendo em vista o histórico daquele país com Portugal. Uma mudança administrativa pela Companhia das Índias acarretou maior rigor fiscalista e tributário dela em relação à colônia, daí a resistência, a luta e a expulsão.

ANASTASIA, Carla Maria Junho. op. cit., 1998. p. 24 Segundo a interpretação tradicional discutida por Anastásia, esses movimentos procuravam questionar situações pontuais dentro da colônia sem pretender, contudo, romper o sistema colonial.

⁶⁸ ANASTASIA, Carla Maria Junho. op. cit., 1998. p. 23.

A Guerra dos Emboabas, numa breve síntese escrita por Adriana Romeiro⁶⁹, apresenta características semelhantes às aquelas previstas por Carla Anastásia. Tratou-se de um conflito em que os paulistas reivindicavam o cumprimento de acordos firmados entre os colonos e a Coroa que, nesse caso, previa o seu domínio político sobre as terras douradas: a região de Minas Gerais descobertas por eles através do movimento das bandeiras. A Guerra dos Emboabas foi o conflito que, entre 1707 e 1709, opunha os paulistas, descobridores e os estrangeiros (emboabas), resistentes ao domínio exclusivo daqueles.

A Revolta de Vila Rica traz de volta o fenômeno da quebra do acordo entre autoridades metropolitanas e colonos. A instalação das Casas de Fundição em Minas Gerais, anunciada em 1719, revelou o rompimento de acordos feitos anteriormente sobre os processos de arrecadação do quinto sob a forma de *fintas*, o que garantia algum controle sobre o metal por parte dos colonos. Diante do rompimento do trato, rebeldes em Minas se levantaram contra as autoridades metropolitanas que, sob a liderança de D. Pedro de Almeida, o Conde de Assumar, puniu-os de forma exemplar, principalmente na figura de Filipe dos Santos em 1720.

Emboabas e Vila Rica foram movimentos que também puxaram os historiadores para o interior da colônia, onde estava se forjando o brasileiro. A liberdade, palavra tão associada à Minas Gerais que, em algumas situações parecem ser sinônimos, é apresentada nesses movimentos como algo natural, relacionada aos habitantes, à natureza e à ausência da autoridade de governo. Essa liberdade, tipicamente “mineira”, fruto do espírito das pessoas que em primeiro lugar habitaram a região e da desordem administrativa que se instalava ali produziu, mais tarde, efeitos definidores da liberdade maior que brotaria do interior de suas montanhas.

O quarto dos movimentos coloniais analisado nessa pesquisa é a Inconfidência Mineira. Trata-se de um movimento revolucionário tramado em 1789 por um grupo de mineiros. Ele é visto como independentista porque trazia entre seus ideais a proposição da independência e se tornou um movimento muito caro aos republicanos do final do século XIX porque, junto da independência, trazia em si a idéia de República. Além disso, tornou-se um forte componente da propaganda republicana porque Tiradentes,

⁶⁹ ROMEIRO, Adriana. Uma guerra no sertão. In, Revista Nossa História, ano 3/nº 25. Rio de Janeiro: Editora Vera Cruz, novembro de 2005. pp.70-4.

alçado à condição de líder e mártir⁷⁰, havia sido supliciado por membros da família real contra a qual se orientava a propaganda republicana⁷¹. D. Maria I, que assinou a ordem de execução, era bisavó do monarca contra o qual o movimento republicano se colocava. Carla Anastasia⁷² enquadra o movimento em um novo repertório de reação colonial, distinto daqueles reativos ao domínio metropolitano. Desde que o Estado português, sob a direção do Marquês de Pombal, centralizou a administração sob novas regras, A Lei da Boa Razão, diminuiu drasticamente os efeitos das leis costumeiras que eram garantia de certa autonomia para as autoridades coloniais. Dessa forma, o movimento que apareceu no final do século XVIII⁷³ se explicaria pela redução drástica do espaço de atuação das autoridades metropolitanas na colônia que, apostando na distância, atuavam com relativa autonomia. Então, o movimento teria por motivação a resistência das autoridades locais às novas regras num momento de grande fragilidade econômica que permitia justificar a rebeldia por questões de natureza tributária.

A Guerra do Paraguai, quinto tema analisado nos livros didáticos pesquisados, sempre foi uma questão muito polêmica na historiografia brasileira. Trata-se de uma guerra que, entre 1864 e 1870 uniu Brasil, Argentina e Uruguai contra o Paraguai. É um tema muito caro aos debates em torno da oposição entre as repúblicas sul-americanas e a monarquia brasileira e, por extensão, à polêmica entre federalismo e centralismo administrativo no Brasil⁷⁴. Tomada por um lado como fator que possibilitou o fortalecimento do exército brasileiro que, por fim, derrubou a monarquia e implantou a República no Brasil, é por outro analisada como fator de definitiva superação da ordem caudilhista-descentralizada da América do Sul, sobretudo na República Argentina, possibilitando, enfim, sua solução nacional. Assim, é situada dentro do processo da longa afirmação dos estados nacionais sul-americanos. Particularmente para os brasileiros, foi um dos movimentos que favoreceu a implantação definitiva da

⁷⁰ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001 (Tese de Doutorado).

⁷¹ CARVALHO, José Murilo de. A Formação das Almas. O Imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

⁷² ANASTASIA, Carla Maria Junho. A Lei da Boa Razão e o novo repertório da ação coletiva nas Minas setecentistas. In *Vária História-28*-Revista do Departamento de História-PPG-FAFICH-UFMG. Belo Horizonte: Deptº de História da FAFICH-UFMG, dezembro de 2002. pp. 29-38.

⁷³ ANASTASIA, Carla Maria Junho. Vassalos rebeldes. Violência coletiva nas Minas na primeira metade do século XVIII. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

⁷⁴ CARVALHO, José Murilo de. Federalismo e centralização no Império brasileiro: história e argumento. In CARVALHO, José Murilo de. Pontos e bordados. Escritos de história e política. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998. pp. 155-188.

República e, por fim, integrou o país ao elemento político que definia e distinguia o continente em relação ao Velho Mundo.

Feita a breve apresentação desses movimentos, retornarei a eles ao longo do capítulo 2 a fim de demonstrar de que forma autores de manuais didáticos do início do século XX se apropriaram das análises historiográficas contemporâneas, nas figuras de Capistrano de Abreu, Oliveira Lima e Manoel Bomfim. Pretendo demonstrar que essa apropriação é fundamental para a produção e circulação, nos manuais didáticos, de textos com acentuado peso nacionalista que, aplicados ao cotidiano escolar, formariam um novo conjunto de cidadãos.

CAPÍTULO 2

A REPRESENTAÇÃO DA NAÇÃO NO MANUAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL

A História do livro

Talvez uma primeira indicação para a compreensão do que é o livro é a compreensão de que ele é fruto de muitos trabalhos e muitas mãos, embora na capa apareça apenas o nome do autor do texto. Com isso, sugiro que o texto é um dos elementos que compõem o livro. Talvez esteja aqui uma das pontas da raiz para a compreensão das múltiplas leituras que um mesmo texto pode produzir. Roger Chartier⁷⁵, analisando o prólogo de *Celestina* escrito por Fernando de Rojas, tenta compreender a pergunta que o autor fazia: por que sua obra foi lida e compreendida de diferentes maneiras? A primeira edição da obra foi de 1499 e esse questionamento do autor foi escrito em 1507. Dentre as várias hipóteses apontadas pelo próprio Rojas, que diziam respeito por exemplo à faixa etária dos leitores havia uma outra que dizia respeito à interferência desastrosa do impressor que acrescenta pinturas, coloca sumários, faz um rápido comentário do que se lerá. Esse procedimento faz do livro algo maior do que a obra escrita ou pretendida pelo escritor. Segundo Chartier, é entre a intenção do autor, a concretização do livro enquanto manufatura e por fim, os leitores e as leituras que se pretende, que se constitui o espaço onde se constroem sentidos. Deixando o próprio Chartier dizer: “(...) o texto, o objecto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera. Das variações deste relacionamento triangular dependem, com efeito, mutações de significados (...)”⁷⁶

O livro que nos interessa nesse estudo é aquele destinado ao uso dos estudantes, o livro didático. De forma geral, independentemente desse formato didático, o livro tal como se apresenta na atualidade, remonta na França, conforme Chartier⁷⁷, a 1530, quando surgiram os primeiros livros definitivamente emancipados da forma manuscrita. Alberto Manguel⁷⁸ confirma que, por decreto de 1527, Francisco I, rei da França, havia

⁷⁵ CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL e Bertrand Brasil, 1990.

⁷⁶ CHARTIER, Roger. Op. Cit., 1990. p. 127

⁷⁷ CHARTIER, Roger. *Leitura e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

⁷⁸ MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

determinado o tamanho-padrão para o papel em todo o reino, quando já era usual dobrar as folhas para formar o códice (códex): “Dobrado uma vez, o pergaminho tornava-se o fólio; dobrado duas vezes, um in-quarto; dobrado mais uma vez, um in-octavo.”⁷⁹ É claro que a disseminação do livro é devida à maior circulação desse objeto que, foi proporcionada alguns anos antes, entre 1450 e 1455, por Johann Gutenberg, inventor da imprensa.

Manguel, embora não se refira ao livro didático, afirma que a edição de livros no final do século XV italiano se deve à ação de Aldus Manutius, um humanista que decidiu imprimir os clássicos a fim de tornar mais fácil sua tarefa de ensiná-los. Como os editasse em sua língua original, também passou a publicar gramáticas e dicionários que ajudariam seus alunos e leitores a “conversar livremente com os mortos gloriosos”⁸⁰. Dessa forma, ele se tornou o primeiro grande editor da modernidade.

Já no final do século XVI notava-se que o exemplo de Manutius havia se disseminado e a edição de livros, ganhado novos contornos. Doravante o editor não estava mais preocupado em prestigiar o mundo das letras, mas publicava livros em que antevia possibilidades de vendas. Editores fizeram fortuna através da reimpressão de velhos sucessos, obras religiosas e também porque monopolizavam a edição do livro “escolar” (glosas de palestras, gramáticas, cartilhas).

Efetivamente o livro se tornou uma mercadoria de amplo consumo e, nessa condição, passou também a atender o gosto e a necessidade do cliente. Para acompanhar o leitor onde ele estivesse, as edições foram diminuindo de tamanho, dando lugar às edições de bolso, sendo vendidos de forma ambulante. Manguel cita o exemplo de um editor inglês que, numa estação de trem na década de trinta do século XX, não encontrava nenhuma leitura que o atraísse e resolveu investir em uma nova coleção de pequeno formato e preço. Não obtendo a resposta esperada das vendas em livrarias, resolveu apostar em outros pontos de comércio, colocando seus livros junto a meias e latas de chá, como mais uma mercadoria. George Orwell gostou da idéia como consumidor, mas rejeitou-a como escritor. A propósito dessa experiência, escapou a Manguel o fato de que Monteiro Lobato, antes de enveredar pelo caminho dos livros didáticos na Editora Nacional, havia tentado distribuir os livros que editava nos mais

⁷⁹ MANGUEL, Alberto. Op. cit. p.152.

⁸⁰ ⁸⁰ MANGUEL, Alberto. Op. cit. p.161.

diferentes espaços, como padarias, por exemplo⁸¹. Alberto Manguel acabou demonstrando que, de fato, o livro ganha a dimensão de mercadoria e tem seu consumo ampliado muito em função do papel exercido pelo editor.

Para Chartier⁸², o editor tem uma importância ímpar na história do livro. De posse dos direitos de edição, a personalidade do autor fica definida, visto que transmite o seu próprio gênio, mas cabe ao editor não só a tarefa de imprimir o livro, como também de colocá-lo no mercado. Chartier conta a longa história desses editores, desde o século XVI-XVII. Em primeiro lugar eles tinham uma livraria, depois podiam ter uma gráfica. Dessa forma, vendiam os textos que imprimiam, assim como os que recebiam de colegas de outro lugar, para quem também enviava seus livros. Na França, a partir do século XIX, segundo ele, (característica ainda verificada) a atividade de edição esteve vinculada ao nome de determinado editor e, ao avançar do século XX, ao de sua família. Chartier menciona, por exemplo, para o século XIX, Hachette, Larousse e Hetzel e, para o XX Gallimard e Flammarion.

Para o nosso trabalho, também é importante fazer referência à edição do livro no Brasil. Considerando que o livro didático é uma das fontes desse trabalho, resgatar o processo de edição do livro, dos editores, é um dos pontos que facilitam a compreensão dos modos de absorção desse objeto dentro da cultura escolar brasileira na primeira metade do século XX.

Laurence Hallewell em “*O Livro no Brasil – sua história*”⁸³ demonstra que os primeiros cuidados com as produções didáticas se tornaram presentes no Brasil com a Impressão Régia. Era resultado direto dos efeitos das guerras napoleônicas que dificultavam o acesso a tais materiais, daí o início de sua produção deste lado do Atlântico. Logo que tais restrições deixam de existir no continente europeu, há aqui também uma redução de publicações.

Outro elemento listado pelo autor para esses anos iniciais do século XIX (e do Império brasileiro) que serviam como desestimulador da produção didática era a pouca quantidade de estudantes no nível primário e ainda menor no nível secundário. Importante destacar que essa pequena quantidade é sugerida pelo autor mesmo depois que a “instrução pública” no período regencial havia sido transferida para a

⁸¹ HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil – sua história*. São Paulo: edusp, 2ª edição revista e ampliada, 2005.

⁸² CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

⁸³ HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil – sua história*. São Paulo: edusp, 2ª edição revista e ampliada, 2005.

responsabilidade de cada província. Mesmo a criação do Colégio Pedro II, datado de 1837, não teria surtido grande efeito nesses números. A importância dele se prende mais à tentativa de oferecer um modelo de escola que orientasse o sistema fragmentado predominante no período, que era o de “aulas avulsas”. A esse respeito Cynthia Greive Veiga⁸⁴ apresentou um levantamento destacando a oferta, pelo governo imperial, de educação pública a todos os indivíduos que se enquadrassem no conceito de brasileiro, principalmente a partir de 1827, ano de implantação da escola mútua. À exceção do Rio Grande do Sul que, por lei de 22 de dezembro de 1837, proibia o acesso de negros à escola, independente de serem escravos, libertos ou livres⁸⁵, esse não era o quadro do restante do Brasil, apontando inclusive para a presença de crianças negras e mestiças nas escolas elementares de Minas Gerais do século XIX. Para essa análise, a autora comparou mapas de população e listagens de meninos em condições de frequentar a escola nas diversas localidades. As elites, no entanto, evitavam que seus filhos se misturassem, preferindo muitas vezes, a educação doméstica com professores particulares e ainda os colégios pagos.

A década de 1850 é para Halewell um marco na história da produção didática porque foi a partir desse momento que, atendendo muitas vezes a demandas locais/municipais, as tipografias que faziam a publicação dos jornais, passaram a responder à demanda por livros didáticos. Dessa forma, faziam circular, paralelamente aos seus jornais, o livro didático. O livro produzido em função de uma demanda local não era, do ponto de vista editorial, uma mercadoria atrativa. Foi nesse contexto que Baptiste Louis Garnier “*se tornou o primeiro editor a envidar um verdadeiro esforço para atender às necessidades de livros escolares brasileiros e assumir um risco comercial por sua própria iniciativa*”⁸⁶. Em relação à produção do livro sobre a história do Brasil, embora já existissem os livros “*Resumo da História do Brasil até 1828*” de Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde e o “*Compêndio da História do Brasil*” de José Inácio de Abreu e Lima, aquele que foi considerado o primeiro livro didático foi o “*Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Colégio de Pedro II*” de Joaquim Manoel de Macedo, editado por Garnier a partir de 1861.

Na trilha de Garnier, sem contudo pretender roubar-lhe o espaço conquistado na edição de livros didáticos, Laemmert também fez algumas publicações. Em relação às

⁸⁴ VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.

⁸⁵ VEIGA, Cynthia Greive. Op. cit. p. 149.

⁸⁶ HALLEWELL, Laurence. O Livro no Brasil – sua história. São Paulo: edusp, 2ª edição revista e ampliada, 2005. p. 216

edições didáticas de História, é importante ressaltar a obra que foi publicada nessa editora em 1901 e que foi leitura obrigatória nas escolas secundárias brasileiras por muitos anos, “*Por que me Ufano do Meu País*”, de Afonso Celso, escrita e publicada em homenagem ao quatrocentésimo aniversário de descobrimento do Brasil⁸⁷

O grande editor de livros didáticos no Brasil entre final do século XIX e o início do século XX foi, sem dúvida nenhuma, Francisco Alves. Embora Garnier tenha sido o pioneiro, Francisco Alves foi o primeiro editor a fazer dessa linha editorial o seu principal negócio, teve um grande crescimento a partir da década de 1890, e chegou a quase ter o monopólio no campo do livro didático no país.

É claro que Francisco Alves teve a seu favor uma conjuntura política diferente de seus antecessores. O Estado republicano apresentou mudança significativa em relação à educação quando mudou o foco sobre uma educação elitista, característica do período imperial, para outra centrada na escola pública, fazendo crescer o número de estudantes. Pela nova Constituição republicana, tanto o ensino primário quanto a formação de professores ficavam sob a responsabilidade dos governos de cada Estado componente da federação. Além do mais, o espírito positivista que orientava os fundadores da República trazia a preocupação com o método educacional, reflexo da postura cientificista dos positivistas.

A produção editorial de didáticos deu à Editora Francisco Alves a primeira posição nesse mercado ao longo das duas primeiras décadas do século XX. A obtenção e garantia dessa posição foi, sem dúvida nenhuma, resultado do empenho de seu proprietário. Com a sua morte, em 1917, a empresa acabou se transferindo para as mãos de outros proprietários originando outra grande editora de didáticos, a “Paulo de Azevedo e C.” (sustentando ainda o nome da Francisco Alves), mas que perdeu a primeira posição nesse mercado para a Editora Nacional, assumindo então o segundo lugar.

Garnier, Laemmert e Francisco Alves foram editoras que nasceram ainda no tempo do Império. Surgida já na República, a Companhia Melhoramentos, criada em 1915, tinha um leque muito amplo de atividades, mas teve nos livros infantis e nos didáticos o foco de suas publicações. Ao contrário de Francisco Alves, que havia apostado no negócio de livros didáticos, Monteiro Lobato apostou na literatura e estimulou principalmente novos escritores, fugindo deliberadamente dos grandes. No

⁸⁷ HALLEWELL, Lawrence. Op. cit. p. 241.

entanto, vítima dos efeitos econômicos do pós guerra, resolveu mudar o rumo dos negócios e também apostar no mercado dos didáticos. Para tanto, em sociedade com Octalles Marcondes Ferreira, fundou a Editora Nacional em 1925, que tinha nos didáticos um dos seus focos fundamentais. Já em 1932, Octalles estava sozinho na editora e fundiu a Nacional com a Civilização Brasileira, embora utilizasse a marca das duas. Depois de 1933, a edição de didáticos saía exclusivamente pela Nacional.

Já na segunda metade da década de 1920, a opção pela publicação de didáticos se mostrou acertada particularmente por dois elementos distintos: em primeiro lugar porque a Francisco Alves vinha passando por reestruturação desde a morte de seu fundador e, em segundo, porque vinha se constituindo um grupo de intelectuais com disposição para enfrentar as deficiências que a educação brasileira apresentava até então com as propostas da “Escola Nova”. A conjuntura política da década de 1930 teve um efeito muito positivo sobre o papel que a editora Nacional vinha ocupando no cenário de livros didáticos. Um dos grandes projetos da Revolução de 1930 era a integração nacional, superando o federalismo característico do período anterior. Ao aprofundar essa necessidade centralizadora, o Estado Novo (1937-1945) investiu na padronização da língua nacional, impulsionada pela reforma ortográfica que já vinha sendo ensaiada desde 1931 e que acabou sendo consolidada na Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal em dezembro de 1943. Claro que a padronização da língua ampliava o mercado dos livros didáticos, uma vez que um dos principais alvos do governo Vargas era a persistente manutenção do separatismo de determinadas comunidades de imigrantes, particularmente de origem alemã, que insistiam na utilização de sua língua de origem. Por isso, a necessidade do consumo de livros em língua nacional, que a partir de 1938 tinham sua produção orientada pela Comissão Nacional do Livro Didático. Seu objetivo era evitar a impropriedade e inexatidão de seus conteúdos. Outra situação que se mostrou favorável à Nacional, foi o investimento público de forma mais acentuada no Ensino Secundário. A Reforma Francisco Campos permitiu que, em 1940, o número de alunos matriculados no secundário em 1930 fosse praticamente dobrado (de 83.000 em 1930 para 170.000 uma década depois, segundo Hallewell). Dessa forma temos quase que uma setorização da publicação de livros para a atividade escolar: enquanto a Francisco Alves, agora sob a denominação de Paulo de Azevedo e, mesmo perdendo posição para a Nacional, se concentrava na educação primária, a Nacional passou a direcionar de forma mais intensiva suas publicações didáticas para a educação secundária.

A Revolução de 1930 assim como o movimento da Escola Nova impulsionaram outra editora para o mercado de livros didáticos: a Editora Globo de Porto Alegre. Apoiando-se na Reforma Francisco Campos, a Globo passou a lançar livros didáticos em conformidade com o programa para cada conteúdo curricular. Deixou esse setor de publicação com a reforma de Gustavo Capanema de 1942 que obrigou as editoras a reformularem suas publicações, enfatizando conteúdos tradicionais e abordando-os de forma elitista⁸⁸.

Utilizei o trabalho de Laurence Hallewell, que identificou as principais editoras de livros didáticos do período em estudo, o que me permitiu construir o seguinte inventário de obras: João Ribeiro e sua *História do Brasil*, publicado em 1900 pela Francisco Alves; as *Epítome de História do Brasil* e *História do Brasil* de Jonathas Serrano, publicadas pela F. Briguiet & Cia Editores, que foi um desdobramento da Livraria e Editora Garnier; a obra de Osório Duque-Estrada, *Noções de História do Brasil* foi publicada pela Francisco Alves, e *História do Brasil* pela Jacintho Ribeiro dos Santos (sobre essa editora não encontrei referência em Hallewell); Mário da Veiga Cabral tem seu *Historia do Brasil* editado pela Francisco Alves e, *Pequena Historia do Brasil* pela Jacintho Ribeiro dos Santos (em uma nota introdutória, o editor se refere a essa obra como um resumo da anterior). Os livros consultados de Francisco José da Rocha Pombo, *Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas* e *História do Brasil* foram publicados pela Melhoramentos. Por fim, o livro *Noções de Historia do Brasil*, de O. de Souza Reis foi editado pela Francisco Alves, já constando também no nome de Paulo de Azevedo & C.

⁸⁸ HALLEWELL, Lawrence. Op. cit. p.367.

Sobre o Livro didático – sua configuração

Alain Choppin em seu artigo “*História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*”⁸⁹, chama atenção para a dificuldade de se atribuir uma definição específica para o livro didático. No entanto, demonstra que, embora ela persista, não são poucos os esforços que vem sendo desenvolvidos com esse objetivo em várias regiões do mundo. Para o caso brasileiro, pode-se citar Antônio Augusto Gomes Batista⁹⁰ e Kazumi Munakata⁹¹ como pesquisadores que tem se dedicado a essa difícil tarefa.

Ao se referir à natureza do texto escolar, Choppin lista um entrecruzamento de elementos que irão, ao fim, derivar no livro didático. Parte de uma concepção religiosa, tomando por base um espírito catequético, passa por outra de natureza escolar, quando se atribui ao livro um método e, por fim, outra concepção de lazer, trazendo uma dimensão moral, de recreação e de divulgação. O livro didático, originário das concepções listadas acima, assume hoje quatro funções, sendo algumas mais antigas e outras verificadas na atualidade. Uma primeira função, detectada no momento de surgimento desse tipo de obra (século XIX e início do XX), ainda presente em livros atuais, é o seu *caráter ideológico*. Segundo Choppin, essa dimensão se relaciona à formação do Estado Nação, particularmente no período entre final do século XIX e meados do XX que, segundo Eric Hobsbawm⁹², foi o período em que o fenômeno nacionalismo tornou-se mais intenso. Nesse momento, o livro didático cumpre a função de fornecer os elementos de identidade nacional para os diversos estudantes que irão manuseá-lo, o que nos permite situá-lo, segundo orientação de Pierre Nora⁹³ e Thais Nivia de Lima e Fonseca⁹⁴, como um *lugar de memória*. Tanto a segunda quanto a terceira funções, apresentam uma característica instrumental. Uma é avaliada por Choppin como de *caráter referencial*, uma vez que os livros seguem alguma proposta curricular e, por isso, são portadores de conhecimentos, técnicas ou habilidades que

⁸⁹ CHOPPIN, Alain em seu artigo “*História do livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*”. In Educação e Pesquisa, vol. 30, nº 3. São Paulo: setembro/dezembro 2004.

⁹⁰ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

⁹¹ MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. Tese de doutorado em História e Filosofia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

⁹² HOBBSBAMM, Eric. Nações e nacionalismo desde 1870. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

⁹³ NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1981. pp. 7-28.

⁹⁴ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *O Livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades*. In Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20. Florianópolis, 1999. História: fronteiras/ANPUH. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

determinado grupo pretende transmitir às novas gerações. A outra, é de *caráter instrumental*, pois apresenta práticas e métodos de aprendizagens com exercícios que possam facilitar a memorização de conteúdos ou a aquisição de competências, apropriação de habilidades que, enfim, permitam aos estudantes criar meios para a solução de problemas. Uma quarta característica, de *função documental*, se apresenta, segundo o autor, de forma mais avançada pedagogicamente pois pressupõe maior independência do estudante que, em contato com um conjunto de documentos de natureza diversa, desde textos até imagens, permite ao mesmo mais iniciativa e autonomia.

Em estudo anterior, Choppin é mais esclarecedor em relação ao livro didático. Trata-o como um objeto complexo, portador de múltiplas funções. Enquanto depositário de um conteúdo tem “*o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (...) os quais (...) são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se.*”⁹⁵ Além disso, o livro também veicula valores morais, religiosos e políticos específicos de determinado grupo, ou se vincula a determinado programa. Ao fazer isso, utilizando-se de métodos e técnicas de aprendizagens, converte-se em instrumento pedagógico, ganhando diferentes formas que podem ser denominadas compêndio, epítome, manual, livro, etc. Deve ficar claro que essas definições, embora distintas, dizem respeito ao livro propriamente dito. Outros autores como Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista⁹⁶, em estudo sobre pesquisa com manuais didáticos, têm uma concepção mais ampla desse material, inserindo no conceito “livro didático” todo tipo de texto e impresso utilizados na instrução⁹⁷. Essas diferentes formas trazem determinado projeto ou ajustamento a um dado programa cumprindo, enfim, sua natureza pedagógica.

Antônio Augusto Gomes Batista, em seu livro “O texto escolar: uma história”⁹⁸ concluiu que houve uma renovação no fazer desse material no Brasil a partir da década

⁹⁵ CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In Revista História da Educação. ASPHE/Fae/UFPel. Pelotas: 2002. pp 5-24. p. 14.

⁹⁶ GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais escolares e pesquisa em História. In FONSECA, Thais Nivia de Lima e, VEIGA, Cynthia Greive. História e historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 161-188.

⁹⁷ “O termo ‘livro didático’ é usado – de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de *objetos portadores* dos impressos que circulam na escola. Com efeito, o livro é apenas *um* dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de livro.” BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia. (org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 535.

⁹⁸ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

de 1970. A coleção de Reinaldo Mathias Ferreira para o ensino de língua portuguesa, editada entre 1970 e 1986 inaugurou no Brasil o moderno livro didático. Esse trabalho resultou num livro consumível, descartável e profundamente interativo. Esse livro inaugurou uma nova etapa para esse material que, organizado em conformidade com a legislação para o setor, promoveu um deslocamento significativo na sala de aula: o do professor. O texto, as atividades, os resumos, a diagramação, as ilustrações, os jogos, o aproximavam do leitor, tirando do professor a condução do processo de ensino-aprendizagem, transformando-o num mero técnico desse processo que, doravante, era ditado pelo livro. Nas palavras de Batista,

(...) seja por meio desses jogos ou do uso intensivo da ilustração, do projeto gráfico de seus volumes ou de diferentes formas de 'motivação', a coleção (...) expressa forte preocupação em agradar ao aluno, em tornar o ensino menos penoso, e assim que se apresenta aos professores: o manual didático é, além de 'diferente', 'eficiente' e 'completo', 'fácil' e 'agradável' (...) e faz da criação eixos da modalidade de relação que propõe a seus leitores.⁹⁹

Segundo dados da editora, esse livro já no ano de seu lançamento foi o maior sucesso editorial, vendendo quantidades nunca alcançadas até então.

Batista, a partir dessa coleção, mostra o livro didático como um objeto próprio que carrega em si uma função específica: a de ensinar. Citando o poema *São Francisco* de Vinicius de Moraes, publicado originalmente no início da década de 1960 por Henriqueta Lisboa, afirma que ele era desprovido de qualquer sentido educativo ou moral, não indicando por isso, nenhuma *lição da história*. Na coleção de Ferreira, recebeu novo tratamento passando, por exemplo, pela pontuação, não apresentada em sua versão original, como também orientações para que o aluno tirasse alguma *lição* do poema. Assim Batista também atribuiu ao livro e à escola a origem de alguns saberes que até então se atribuía ao campo da cultura e da ciência, invertendo a crença comum de que aqueles se tratariam de sínteses desses últimos¹⁰⁰. Por vezes, esse saber escolar veiculado pelo livro didático acaba por se tornar referência para o saber acadêmico, como aconteceu com o livro "*História do Brasil*" de João Ribeiro que, extravasou o espaço escolar e atingiu o grande público, tornando-se mesmo referência para obras

⁹⁹ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O. cit., , 2004. p. 45.

¹⁰⁰ BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Op. cit. 1999 p. 533-4.

clássicas de interpretação do Brasil. Esse poder criativo do livro didático e da escola é referendado por Ciro Flávio Bandeira de Melo

*a escola formal tem tal poder de atuação (de ser transformadora ou mantenedora do status quo), seus instrumentos, como o livro didático, explicitariam uma representação do mundo, uma força capaz de imprimir, gravar imagens criadas pelo domínio social que lhes deu origem. O livro didático seria uma mediação entre a direção desta sociedade, pela via da ação pedagógica e instrumentalizada pelos seus conteúdos didáticos e programáticos.*¹⁰¹

A partir dessa configuração do livro didático proposta por Batista, podemos compreendê-lo como um dos elementos que, segundo André Chervel¹⁰², fazem da *Cultura Escolar*, conforme definida por Dominique Julia

*um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas e inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos*¹⁰³

e, notadamente da *disciplina escolar*, compreendida como um lugar de sistematização ou de disciplinarização de determinado conhecimento a ser ensinado, algo com características próprias. Esse redirecionamento proposto na leitura do poema, assim como a relação que estabeleceu entre o saber escolar e aqueles provenientes do campo da cultura e da ciência, entendida como o conhecimento produzido em laboratório ou academicamente e regulado por procedimentos que lhe atestem a veracidade e comprovação, torna-se, portanto, algo próprio, uma estratégia de aprendizagem, constituindo-se numa das *práticas educativas*¹⁰⁴ que, enfim, favorece a construção do processo educativo dos educandos.

Nessa perspectiva, um conceito de livro didático que se pode retirar desse estudo é daquele material que auxilia o aluno no processo de aprendizagem de conteúdos e na

¹⁰¹ MELO, Ciro Flávio Castro Bandeira de. *Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

¹⁰² CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990. pp. 177-229

¹⁰³ JULIA, Dominique. Op. cit. 2001. p. 9.

¹⁰⁴ COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Saber acadêmico e saber escolar: manual didático e sala de aula*. In Livro Didático, Educação e História. Simpósio internacional – anais. São Paulo: FEUSP, 2007.

aquisição de habilidades. Segundo sugestão de Kazumi Munakata¹⁰⁵ ele deve ser lido a dois, pelo aluno e pelo professor, pois apenas nessa forma, ele adquire e mantém sua proposta didática. A leitura a dois deve ser um pressuposto básico, a forma de se ler, visto que a leitura que se faz ou que se pretenda do livro didático, tem que ser controlada, ela não deve produzir sentidos múltiplos. A intenção do autor, ou do livro, entendido como algo maior do que o autor, deve ser preservada. Dessa forma, as intervenções que Batista apontou na elaboração do livro didático a partir da década de 1970 são fundamentais nessa produção prévia de sentidos.

Se esses procedimentos se tornaram centrais nesse “novo livro didático”, alguma manifestação desse papel já podia ser percebida em obras produzidas no início do século quando nos referimos à produção do livro didático de “História do Brasil”. João Ribeiro, ao construir seu texto em dois formatos, embora os endereçasse, um para o aluno e outro para o professor, orientava esse segundo com relação às formas de discutir com o aluno aquele texto que lhe era destinado; Jonathas Serrano introduziu no livro outras chaves de leitura que, de certa forma, antecipavam essas características do moderno livro didático ao destacar datas, nomes, introduzir atividades que permitissem ao aluno a retenção de determinados elementos do texto, a organização dos quadros cronológicos e sincrônicos. Assim, a leitura do livro didático deve ser controlada e dirigida. Roger Chartier¹⁰⁶ já alertava para a tensão produzida entre as intenções do livro e os sentidos produzidos pelos leitores. Alertava para os procedimentos adotados por autores e editores a fim de garantir a ortodoxia do texto, de uma leitura forçada, de forma que o leitor captasse a intenção primeira do livro. Nossos dois autores de livros didáticos do início do século XX ao introduzir os procedimentos listados acima, além de elaborar “prefácios”, “introduções”, “explicações necessárias”, pretendiam garantir, então, a ortodoxia do texto.

O livro didático é um instrumento importante para o historiador da educação que tem a disciplina escolar como seu objeto de pesquisa. Para Choppin,¹⁰⁷ se por um lado ele se coloca entre as orientações oficiais, tais como programas e o “discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe”, por outro, numa

¹⁰⁵ MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In ABREU, Márcia (org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. pp. 577-494.

¹⁰⁶ CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL e Bertrand Brasil, 1990.

¹⁰⁷ CHOPPIN, Alain. Op. cit. 2002. p. 16

perspectiva pedagógica, ele pode constituir-se num indicador preciso das atividades dos alunos, uma vez que o historiador pode

interrogar-se sobre os usos dos manuais, estudando, por exemplo, as anotações ou os grafites que pode comportar; pode interrogar-se (...) sobre a delicada questão de sua recepção, até mesmo de sua suposta “eficácia”.

Essa é uma indicação bem precisa para o livro didático, uma vez que a pesquisa pode resultar nessas indicações de uso. Robert Darton¹⁰⁸ havia indicado as dificuldades de se definir como os leitores comuns assimilavam seus livros, sugerindo que algumas pistas para uma possível compreensão desse aspecto. Poderia-se percorrer cartórios em busca de testamentos que pudessem conter tais objetos entre as listas de herança ou em catálogos de leilões, dando pistas de bibliotecas particulares e assim presumir algo sobre o uso, fato facilitado para o livro didático a partir da análise de possíveis grafites.

Ancorado nas orientações de Choppin e Galvão & Batista, esse estudo toma alguns livros didáticos como objeto de pesquisa. Embora inseridos num período de forte conteúdo nacionalista, a intenção primordial é identificar,

*(...) na análise dos (seus) conteúdos formativos (...), os procedimentos que buscam impor uma leitura dos temas e motivos abordados e que buscam torná-los, de fato, conteúdos formativos, bem como considerar, nessa análise – e sempre que as fontes o possibilitarem –, as práticas e apropriações que assegurem a transmissão desses conteúdos ou os modificam e os transformam*¹⁰⁹.

A fim de não correr o risco de cair na crítica ideológica, é importante destacar que esses livros, tomados como tal, foram frutos de certas condições de produção e de conservação (guarda), o que fazia deles parte das práticas educativas nesse início de século no Brasil.

É importante fazer alusão à *Bibliothèque Bleue* estudada por Roger Chartier¹¹⁰. Na construção de livros didáticos, é possível identificar alguns dos recursos utilizados pelos editores dessa seção francesa como meio de tornar o livro mais acessível e mais ao gosto de um conjunto mais amplo de leitores. Essa estratégia consistia em sanear o

¹⁰⁸ DARTON, Robert. *O que é a história dos livros?*. In: *O Beijo de Lamourette – Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. pp 109-131.

¹⁰⁹ GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Op. cit. 2003. p. 167-8.

¹¹⁰ CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL e Bertrand Brasil, 1990. p. 128-31

texto de expressões, frases ou julgamentos muito fortes, que pudessem desinteressar um leitor pouco afeito a esse objeto, ou mesmo contrariar e questionar suas crenças e convicções. Utilizava também outras estratégias para tornar o mesmo mais inteligível e “digerível”, como modificações na estrutura e tamanho dos parágrafos e capítulos, dividindo-os e criando outros menores e, para os capítulos, introduzindo títulos que lhes adiantasse o conteúdo, a introdução de gravuras como protocolo de leitura, convidando o leitor a se estender pelo texto. Não se pretende aproximar o livro didático da seção *bleue*, mas identificar, na sua estratégia de criação, recursos que pudessem orientar a elaboração daquele material que, ao fim, seria destinado a um público ainda distante do mundo das prateleiras. Também Robert Darton¹¹¹ faz alusão a essas estratégias. Faz referência a um livro de William Congreve que, apresentado em primeira edição com algumas características específicas, foi tomado como obsceno e desregrado e, noutra edição de 1709, com novo formato e expurgado de algumas das expressões obscenas, foi considerado um livro pudico. Darton acentua que o fator forte para essa nova aceitação era, de fato, o seu novo formato.

A leitura e o contato com muitas obras de natureza didática publicadas entre final do século XIX e primeira metade do XX trouxe diferentes denominações para esse material. Sob o título de “*Lições de História do Brasil*” encontramos dois livros, ambos publicados ainda no século XIX, sendo que as Lições de Joaquim Manoel de Macedo foi considerado o primeiro didático. O título “*Compêndio*” aparece com relativa frequência e, algumas vezes, o mesmo livro recebe outra edição onde esse título deixa de existir, como aconteceu, por exemplo, com Mário da Veiga Cabral. Na edição de 1923, (a primeira é de 1920) publicado pela Jacintho Ribeiro dos Santos, consta *Compêndio de Historia do Brasil* e na 18ª de 1954, pela Livraria Francisco Alves, consta simplesmente *História do Brasil*. “*Pontos*” é um título que foi atribuído a uma grande quantidade de livros. “*Noções*” aparece em dois autores. “*Quadros*” intitula apenas um. Também aparece “*Epítome*”, utilizado com exclusividade por Jonathas Serrano para dar títulos a dois de seus livros e por Pedro Calmon¹¹² que a utiliza, em conjunto com “*pequeno compendio*” na “*Carta aos professores*”, uma introdução onde faz a apresentação do seu “*Pequena Historia da Civilização Brasileira*”, editado em 1936.

¹¹¹ DARTON, Robert. *O que é a história dos livros?*. In: *O Beijo de Lamourette – Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. pp 109-131.

¹¹² CALMON, Pedro. *Pequena Historia da Civilização Brasileira para a Escola Primaria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944, 6ª edição. p. 13.

Creio ser necessário demonstrar como alguns desses autores se referem às suas obras, a fim de tentar identificar se tais nomenclaturas encerram em si diferentes formas de organizar ou abordar o conteúdo. Para tanto, serão analisadas as explicações propostas pelos próprios autores ou comentadores das obras, feitas sob a forma de *prefácio, introdução, explicação necessária*, etc. Esses textos têm por função orientar a leitura e, conforme apontamento de Roger Chartier¹¹³, forçar a leitura a fim de obter a justa compreensão do mesmo, negando dessa forma, a autonomia do leitor e a produção de sentidos não previstos pelo escritor, principalmente quando se trata de livros didáticos que, como já proposto, foram concebidos para o processo de aprendizagem.

As edições de História do Brasil de João Ribeiro utilizadas nessa pesquisa foram a 5ª, revista e melhorada, publicada em 1914 por Francisco Alves & Cia. e, a 16ª, revista e completada por Joaquim Ribeiro, publicada pela Livraria São José, Rio de Janeiro em 1957. A primeira listada apresenta como medidas 17 cm por 11 cm com 544 páginas e a segunda 21 cm por 14 com 476 páginas¹¹⁴. Por ora, importa chamar atenção para pequenas passagens na introdução do mesmo que foram publicadas originalmente em 1900 e 1908, onde o próprio autor se refere à sua obra. Já na primeira linha dessa introdução, na página 21, escreve: “*Quando me propus a escrever este pequeno livro ...*”; na seqüência apresenta o tom da escrita que pretende desenvolver. Tom esse que deve ser diverso da pompa e do grande estilo da história européia. Sua escrita pretende buscar as feições e fisionomias próprias do Brasil inscritas, segundo o autor, no colono, no jesuíta, no mameluco, nos índios e nos escravos. Ao demonstrar onde julga poder encontrar a história do Brasil, sua obra se avoluma, deixando de ser um pequeno livro. A história que escreveu é também cheia de episódios sublimes ou terríveis, sendo a mesma que ainda se encontra no interior do país. É isso que ele pretende ter em consideração quando escreve na página 22, “*neste meu livro*”.

Essa forma de tratar o conteúdo é especificada e endereçada no parágrafo seguinte, quando chama a atenção para a forma habitual dos “*nossos livros didáticos*” se apresentarem, tratando de forma excessiva governadores e administradores. Ao se referir aos livros didáticos, numa perspectiva comparativa para apresentar o seu, entende que o autor escreveu para esse fim e, conforme ele mesmo afirma mais adiante, “*fui o primeiro a escrever integralmente a nossa história segundo nova síntese.*” Parece

¹¹³ CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL e Bertrand Brasil, 1990. p. 123.4.

¹¹⁴ RIBEIRO, João. História do Brasil – curso superior. 16ª edição, revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

que nosso autor também não tratava do livro didático como uma obra grandiosa. Se deus ares de monumentalidade para o livro ao justificar o que iria escrever, ao endereçá-lo, o volume volta de ter dimensões menores, pois afirma que “*neste livrinho*” não caberiam as discussões filosóficas, até porque, ele acreditava que uma ou outra dessas já haviam se repetido noutros lugares ou obras. Esse caráter menor do livro didático pode ser atestado novamente em cartas escritas por Ribeiro:

Era do feitio de Capistrano não propriamente a maledicência, mas certa desenvoltura e mordacidade no julgamento dos homens. Ninguém lhe escapava. Frequentemente costumava julgá-los por um só ato, por um dito ou um erro. Nada define ou pode ser a medida certa das pessoas. (...)
*Tinha invencível ojeriza de seus colegas historiadores, Oliveira Lima, Rocha Pombo, Pereira da Silva, Melo Morais, Rio Branco e outros, e se eu não estava nesse número é porque **não fiz mais que um compêndio escolar** e nem me teria ele na conta de historiadores de alto coturno. (...)*
*Confesso que sempre o admirei, mas não o amei nunca.*¹¹⁵ (grifos meus)

Voltando à introdução, João Ribeiro não destinou seu livro diretamente para o uso didático mas, nas passagens descritas acima, podemos deduzir que essa era a utilidade do mesmo. Pretendia ser inovador em relação aos *outros livros didáticos*, não discutia questões filosóficas e se defendia de Capistrano de Abreu alegando ter escrito um compêndio escolar. Também no prefácio à 11ª edição o autor referiu-se ao aumento do texto em função dos “*programas oficiais no ensino da história pátria*”.

O formato didático da obra fica muito evidente no prefácio da 2ª edição assinado por Araripe Junior em junho de 1900. Ele chama atenção de antemão para a quase vocação natural de João Ribeiro para o magistério que foi somado a muito estudo. Acentua que antes de escrever sua *História do Brasil*, João Ribeiro havia passado dois anos na Alemanha, comissionado pelo Governo brasileiro para aprender os processos de ensino de História. Essa temporada permitiu aprender que os manuais alemães, assim como aqueles dos Estados Unidos, pretendiam ser um instrumento que permitisse ao aluno viajar pela história livre das longas exposições dos professores. Araripe Júnior vê a obra de João Ribeiro como a primeira no Brasil apontando na direção de um processo de aprendizagem que se faça como algo prazeroso. Nesse ponto, Araripe trata a obra com o título de *compêndio*, que tem a vibração de um verdadeiro *manual*. Do ponto de vista conceitual, há a sugestão de que compêndio seja, portanto, uma obra destinada ao

¹¹⁵ HANSEN, Patrícia Santos. *Feições & fisionomia – A História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access, 2000. p. 50

ensino e composta dentro desse novo espírito que tornaria a aprendizagem prazerosa.

Escreve o prefaciador:

*O manual de João Ribeiro constitui um excelente guia naquele sentido. O aluno só terá que ler do seu livro as narrações e fatos capitais da história nacional, o que se pode chamar a parte dramática dos acontecimentos; o mais fica a cargo do professor. O compêndio fornece todas as indicações que o devem induzir a estudar não somente a filosofia dos fatos, a sua filiação, e as interdependências geográficas, mas também a oportunidade de exibi-las e o modo consentâneo a cada aluno de despertar o interesse por elas, servindo-se das analogias que no ambiente próximo se oferecem como veículo da iniciação. Esta direção no compêndio é dada ao mestre inteligente com critério desejável, o que não o priva de modificá-la, de acordo com a crítica que cada professor tenha conseguido fazer sobre documentos originais.*¹¹⁶

O tom didático da obra, com sua inovação está na promoção da aprendizagem através de recursos distintos das longas preleções nefelibáticas. Ela permite ao professor demonstrar ao aluno, por exemplo, “*O Descobrimento*” (capítulo I) pelo recurso de mapas e pinturas, como *A Primeira Missa* de Vítor Meireles. Através desses recursos, livre de longas preleções, o aluno pode compreender as dificuldades e a impressão produzida naqueles primeiros viajantes e descobridores. A leitura do livro-texto permite ao professor apresentar elementos do cotidiano (a expressão não é utilizada pelo autor) tornando o conhecimento mais vivo para o aluno.

A fim de tentar construir uma conceituação para o material didático, segue esse esforço agora a partir de Jonathas Serrano. Para empenhar esforço nessa tarefa, utilizo três livros do autor. O primeiro é “*História do Brasil*”, publicado por F. Briguiet & Cia. Editores, do Rio de Janeiro, datado de 1931. Tem como medidas 24 cm por 16 com 583 páginas¹¹⁷. O segundo é “*Epítome de História do Brasil*”, analisado em duas edições, ambas publicadas por F. Briguiet & Cia, 2ª edição de 1939 e 3ª edição de 1941. Suas medidas são 18 cm por 12, com 252 páginas¹¹⁸. O terceiro é “*Epítome de História Universal*”, publicado pela Livraria Francisco Alves, 22ª edição de 1947. No formato apresenta por medidas 18 cm por 12 com 438 páginas¹¹⁹.

¹¹⁶ Araripe Júnior. In RIBEIRO, João. *História do Brasil – curso superior*. 16ª edição, revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957. p. 12

¹¹⁷ SERRANO, Jonathas. “*História do Brasil*”, Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1931.

¹¹⁸ SERRANO, Jonathas. “*Epítome de História do Brasil*”. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1941, 3ª edição.

¹¹⁹ SERRANO, Jonathas. “*Epítome de História Universal*”. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947, 22ª edição.

Na “*Nota liminar*”, páginas 1 e 2, Serrano faz uma breve apresentação de seu “*História do Brasil*” escrito com a colaboração da Professora Maria Junqueira Schmidt e da Senhorinha Helena Sabóia de Medeiros. É um texto que tem pretensões didáticas, embora o autor o tenha direcionado a outros leitores além daqueles que estão em ocasiões de prestar exames:

*Foi escripto este volume não só para alumnos, candidatos ao exame da disciplina, mas ainda para quantos – estudantes ou simples curiosos de qualquer idade ou condição – queiram ter do nosso passado de quatro seculos uma visão precisa, serena e documentada.*¹²⁰

Serrano afirma pretender não se envolver emocionalmente no texto, mas, admite que em alguns casos não é fácil se mutilar e deixar fora a emoção. “*A critica e a preocupação bibliographica impedem declamações, mas não anesthesiam o historiador*”¹²¹. O livro foi composto e proposto pelo próprio autor de forma original. O texto, a sinopse cronológica, a anedota e a leitura histórica, assim como a bibliografia, que não é exaustiva, pretendem simplesmente oferecer orientação e sugestões ao leitor comum que não é especialista.

“*História do Brasil*” apresenta ilustrações que não servem apenas para amenizar o texto, mas às vezes lhe completam o significado. São apresentados três índices, sendo o primeiro “*Indice dos capitulos*”, o segundo “*Indice Geral*” e o terceiro “*Indice das illustrações*”. Possui tábuas cronológicas e onomásticas e índices remissivos que facilitam a consulta do leitor. Ainda destacando os elementos facilitadores e estimuladores da leitura, Serrano novamente nessa nota liminar deixa transparecer o aspecto didático do livro:

*Pede-se atenção dos professores para os conselhos referentes ao estudo e ensino da historia patria, assim como para os **modelos de exercicios que visam introduzir em nosso cursos secundarios maior interesse pelo trabalho pessoal dos alumnos**, com a pesquisa bibliographica, o emprego de desenhos e dos trabalhos manuaes.*¹²² (grifos meus).

Por fim, ele solicita a competente colaboração daqueles que irão utilizar o livro com vistas a apontar correções que se façam necessárias, clareamento de pontos obscuros

¹²⁰ SERRANO, Jonathas. Op. cit. 1931. p. 1.

¹²¹ SERRANO, Jonathas. Op. cit. 1931. p. 1.

¹²² SERRANO, Jonathas. Op. cit. 1931. p. 2.

que, afinal foi o objetivo dele “*o cuidado em evitar enganos que por ahi correm, até nos menos defeituosos dos **compêndios***” (p. 2) (grifo meu). Nessa passagem, o autor colocou o seu livro na categoria dos compêndios.

O segundo livro analisado foi “*Epítome de História do Brasil*”. Entre as páginas 1 e 4 há um texto intitulado “*Explicação Necessária*” onde o autor faz a apresentação geral da obra. A primeira orientação se destina a distinguir essa obra da anterior “*História do Brasil*” de 1931. Essa não é um resumo daquela considerando-se o volume de ambas, sendo diferentes no plano de exposição, na estrutura interna e na metodologia. Porém, não há como negar que existem identidades entre as duas. Em primeiro lugar trata-se de história pátria, em segundo, nenhuma das duas seguem cegamente programas pré-estabelecidos e, em terceiro, apresenta uma natureza pedagógica.

O livro também é endereçado a estudantes em vésperas de provas assim como a outros leitores não sujeitos a exames. Considerando essa amplidão de possíveis leitores, Serrano inova na metodologia através do

*recurso das leituras, das anedotas, das gravuras e mapas. (...) as leituras são (...) diferentes das do outro trabalho, e de propósito. Ver-se-á também que usamos aqui de outros processos na seleção cronológica, no emprego freqüente de quadros sincrônicos, na aplicação de exercícios, não apenas destinados à memória, mas igualmente ao raciocínio.*¹²³

Com essa estruturação o autor pretende fazer de sua obra algo mais estimulante para os membros do magistério, uma vez que ela está liberta de programas fechados e de meros pontos para exame. Pretende trazer novas formas de apresentar a matéria integrada à história da civilização, estimulando tanto o espírito crítico quanto a curiosidade, através da pesquisa pessoal, enfim, “*mostrar que a história não é apenas o relato árido de guerras e mudanças de governo (...)*”. Após essa exposição, refere-se ao seu livro, chamado anteriormente de Epítome, como um *Compêndio elementar*.

Epítome de História do Brasil pretendeu ser um livro que estimulasse o leitor ou aluno para a curiosidade histórica, tentando oferecer recursos para que ele mesmo, em situações específicas, aprendesse a fazer suas próprias pesquisas. Ao distribuir biografias pelos diversos capítulos, não o fez de forma exaustiva, mas simplesmente com o objetivo de familiarizá-lo com a minúcia biográfica quando fosse necessário

¹²³ SERRANO, Jonathas. Op. cit. 1941. p. 2.

fazê-la em fonte mais desenvolvida. O estímulo para a pesquisa pretende também tornar a história menos dependente da memorização e levar o aluno a consultar o manual para se informar por conta própria. Um dos recursos que o mestre poderia utilizar para estimular o aluno era pedir que ele escolhesse, dentro do fato que lhe foi narrado, “*os vultos principais, os episódios e as datas mais significativas, justificando a sua escolha*”. Merece ainda destacar nessa “*Explicação Necessária*” a referência feita às guerras. Sem deixar de utilizar a expressão, justifica a referência às mesmas simplesmente porque não poderia se calar, uma vez que, embora elas tenham “*ensopado de sangue o solo pátrio*”, fazem parte dessa história, porém, ao fazê-lo, toma o cuidado de não fazer apologia a lutas.

Esse esforço de tentar uma conceituação para as diversas expressões que se referem ao manual didático nos obrigou a consultar também “*Epítome de História Universal*” do mesmo autor. Teve sua primeira edição em 1912 e, nos servimos da “*Nota Preliminar*”, páginas 13 e 14, escrita em 1918 para a sua 4ª edição.

Jonathas Serrano apresenta o livro, já no primeiro parágrafo como “*modesto compêndio*” e no penúltimo como “*compêndio*”. A novidade apresentada pelo livro se revela no aproveitamento do progresso da pedagogia científica que condena o uso exaustivo da memória fundada numa fatigante cronologia. Serrano se inspirou na nova metodologia de Lavissee que fez recurso, no final do século XIX, de um álbum de história. Dessa forma, a fim de ensinar também pelos olhos, de modo a fazer diferente do que simplesmente pelo processo enfadonho de apenas pelos ouvidos, recheou seu livro de gravuras, retratos e mapas, além dos quadros sinóticos que fixam os nomes e datas. Esse processo tem a intenção de tornar o estudo de história menos entediante, principalmente para alunos de cursos secundários que devem se submeter a uma multiplicidade de disciplinas nos exames para as faculdades. Assim, o livro apresenta noções claras e simples que devem alicerçar estudos posteriores e o papel do mestre é, através de explicações que se utilizem de anedotas, por exemplo, dar ao aluno a visão de que contemplou de perto os fatos narrados, como testemunha ocular.

Considerando os dados levantados nessas duas explicações de Serrano, Epítome se refere a um manual didático que não se prende a um programa pré-estabelecido. Deveria dar suporte e criar o desejo da pesquisa em seu leitor ao oferecer referências essenciais para a busca e compreensão de outras leituras mais aprofundadas. Utiliza-se de imagens (gravuras, fotografias, mapas) como recurso extra de visualização de determinados acontecimentos históricos, tornando o aprendizado mais leve e palpável.

Não há o simples abandono da memorização, detendo-a nos aspectos indispensáveis, para isso, o recurso são os quadros sinóticos ao final de cada capítulo, que devem conter os principais eventos (nomes ou datas) que o leitor deve saber, isso porque, embora tenha o aluno como alvo principal, é indicado a leitores diletantes também.

O terceiro autor analisado é José Francisco da Rocha Pombo. Obedecendo a mesma formulação adotada para Jonathas Serrano, são utilizados três livros desse autor. O primeiro é “*História do Brasil*”, editado por Edições Melhoramentos em 4ª edição, datada de 1941 (primeira é 1924); ele apresenta 20 cm por 14 com 605 páginas¹²⁴. O segundo é “*Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*”, também editado pela Companhia Melhoramentos na sua 10ª edição em 1925 (primeira de 1918); tem por dimensões 18 cm por 13 com 316 páginas¹²⁵. O terceiro é “*Nossa Pátria – Pequena História do Brasil*”, das Edições Melhoramentos na 88ª edição de 1970 (primeira de 1917); suas dimensões são 19,5 cm por 13,5 com 164 páginas¹²⁶.

O livro “*História do Brasil*” de 1924 é apresentado pelo autor como *compêndio de história pátria* e é uma ampliação de outros dois títulos anteriores, o “*Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*”, de 1918, que foi destinado ao ensino secundário e o “*Nossa Pátria*”, de 1917. O livro é endereçado aos moços que se preparam para os cursos acadêmicos e para aqueles que precisam conhecer um pouco mais da nossa história sem, contudo, ter necessidade de maiores aprofundamentos. Dessa feita, fica entendido que, destinado primordialmente aos candidatos a cursos acadêmicos, ele se estrutura conforme o programa oficial, no caso o do Colégio Pedro II de 1924, que indica 24 pontos para 80 lições. Apresenta grande quantidade de gravuras, desde pinturas e retratos de paisagens, cenas históricas e personalidades, como também alguns mapas. Ao final de cada lição, incluiu uma nota suplementar, que atende mais ao professor do que propriamente ao aluno, indicando questões e assuntos pertinentes ao texto estudado.

O livro “*Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*”, foi o segundo escrito por Rocha Pombo. No texto “*Esta Pequena Historia*”, que tem características de introdução, há uma explicação do volume. O primeiro ponto levantado pelo autor é que esse *compêndio* (expressão do autor) é uma

¹²⁴ POMBO, José Francisco da Rocha. “*História do Brasil*”, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1941, 4ª edição.

¹²⁵ POMBO, José Francisco da Rocha. “*Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*”. Edições Melhoramentos, 1925, 10ª edição.

¹²⁶ POMBO, José Francisco da Rocha. “*Nossa Pátria – Pequena História do Brasil*”. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1970, 88ª edição.

ampliação do seu primeiro; o segundo, é que sua intenção é criar o gosto pela nossa história a fim de se construir entre os brasileiros, o espírito de povo. Para executar essa tarefa, julga o escritor que é necessário reduzir a quantidade de fatos, atendo-se aos contextos que marquem os sucessos mais significativos, esclarecendo a consciência e infundindo o sentimento e, por fim, poupando a memória.

*O primeiro trabalho, e o mais interessante, é este – o de mostrar como a nossa história é bella, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto.*¹²⁷

Embora não enderece diretamente o livro a determinado público, argumenta que foi realizado com a intenção de renovar a bibliografia das escolas e dos lares no esforço de levantar a alma da pátria.

Como o título indica, o livro apresenta grande quantidade de mapas e gravuras entre suas 89 divisões, que não são denominadas (nem como capítulos, nem como lições). Também não oferece exercícios ao longo do mesmo. Ao final, entre as páginas 301 e 308, traz uma “*Synopse dos cinco seculos da nossa historia*”. Não há mais nada que se assemelhe a recursos didáticos.

O primeiro livro de Rocha Pombo foi o “*Nossa Pátria*” de 1917. A edição utilizada nessa pesquisa é a 88ª, de 1970. Na página 5 consta o texto de apresentação “*Êste Livrinho*”, assinado pela editora, citando alguns trechos escritos pelo autor, porém, sem datá-los. O livro foi endereçado às crianças e homens simples do povo a fim de “*criar e nutrir o sentimento da pátria, pelo conhecimento de suas grandes tradições e de seus novos feitos*”. Ainda acrescentava o autor que “*sentir o que fizeram os nossos grandes antepassados equivale a tomar o compromisso de os continuar na história*”. Essas citações apresentam um conteúdo ufanista que fica mais explícito na última passagem do texto preparado pela editora:

*Nas classes escolares, e entre o grande público, em que cada vez mais se difunde, NOSSA PÁTRIA, fiel a seu título, faz perdurar essa nobre aspiração de tornar conhecida e amada e existência moral de nossa gente, através de sua evolução, sempre tão bela.*¹²⁸

¹²⁷ POMBO, Rocha. op. cit. 1925. p. 3

¹²⁸ POMBO, Rocha. op. cit. 1970. p. 5.

O livro é recheado de ilustrações, mas, diferente dos outros dois, trata-se de desenhos. Também não oferece outros recursos didáticos a não ser, ao final, também a “*Sinopse dos cinco séculos de nossa história*”.

Osório Duque-Estrada foi outro autor de variada bibliografia no campo didático. Nesse estudo são tomadas duas obras relativas à História do Brasil. A primeira é “*Historia do Brasil (Para uso das Escolas Normaes e Lyceus)*” em 3ª edição de 1922 (primeira de 1918), sob responsabilidade de Jacintho Ribeiro dos Santos Editor. Tem como medidas 22 cm por 15,5 e, um total de 326 páginas¹²⁹. A segunda é “*Noções de História do Brasil (obra oficialmente adoptada nas escolas primarias do Distrito Federal)*”, 5ª edição de 1924, publicado pela Livraria Francisco Alves. Apresenta medidas de 18 cm por 12, com 207 páginas¹³⁰.

Osório Duque-Estrada apresenta seu “*Historia do Brasil (Para uso das Escolas Normaes e Lyceus)*” no prefácio à 1ª edição com duas caracterizações: no primeiro parágrafo, atentando para as lacunas que ele possa apresentar, justifica tal lapso como característico de “*todo livro didactico destinado a servir de guia a futuros preceptores da nossa infancia estudiosa*” e, no segundo como “*um compendio de Historia do Brasil para uso das alumnas das nossas Escolas Normaes*”. Assim destaca sempre, no tocante ao texto, a falta de originalidade do material remetendo o leitor a autores que escreveram antes dele, citando, na categoria dos didáticos autores conhecidos como João Ribeiro e Mattoso Maia, entre os que produziram textos de história fora desse padrão, e outros que escreveram história sem a preocupação didática, como Varnhagen, Rio Branco, Armitage, Mello Moraes, Barbosa Lima e Sylvio Romero. O que se destaca de original no seu livro é a utilização de um método para melhor compreensão do texto que, tem alguns mapas como recurso. Outro ponto de destaque é que o autor indica que seu livro deve ser utilizado por professores, como um guia na sua tarefa de ensinar. Talvez por isso ele seja destinado diretamente às escolas normais.

No prefácio da 2ª edição o autor anuncia algumas poucas modificações em relação à primeira que são restritas para não lhes desvalorizar os exemplares. Essa observação deixa evidente o caráter mercadoria que é peculiar ao livro didático. Essas modificações se restringem à inclusão de novas lições, à ampliação de outras e mesmo ao deslocamento de algumas delas em relação ao formato da outra edição. Algumas

¹²⁹ DUQUE-ESTRADA, Osório. “*Historia do Brasil (Para uso das Escolas Normaes e Lyceus)*”. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Editor, 1922, 3ª edição.

¹³⁰ DUQUE-ESTRADA, Osório. “*Noções de História do Brasil (obra oficialmente adoptada nas escolas primarias do Distrito Federal)*”. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924, 5ª edição.

dessas modificações apresentadas nas lições foram feitas para manter o livro de acordo com o programa dos colégios militares. Sugestivamente, logo após essa informação, o autor se refere ao maior desenvolvimento que foi dado à Guerra do Paraguai, que passa a constar como lição autônoma acompanhada de três mapas.

O prefácio da terceira edição, que é a consultada nessa pesquisa, dá uma idéia bem moderna de como se compreende um material didático, ou seja, a sua crescente e constante adaptabilidade à demanda escolar. Segundo Duque-Estrada:

*Procurando corresponder de algum modo a esse continuo amparo e favor (apoio de diversos professores e institutos de ensino, tanto público quanto particulares), resolvemos introduzir ainda varias alterações e accrescimos nesta 3ª edição, que sai, por isso, sensivelmente corrigida e melhorada.*¹³¹

A distribuição do conteúdo no livro é feita sob a forma de lições. Além da utilização de alguns mapas, que são inseridos entre as páginas, não faz uso de nenhum outro recurso de imagem. Também apresenta uma sinopse de forma irregular, uma vez que não acompanha todas as lições.

Em seu “*Noções de História do Brasil (obra oficialmente adoptada nas escolas primarias do Distrito Federal)*”, Osório Duque-Estrada, na seção intitulada por ele de “Intróito”, faz uma breve apresentação do livro e justifica a sua escrita. Em primeiro lugar, alerta para a necessidade de se mudar a forma de ensinar a História do Brasil, ultrapassando o simples enumerar de fatos e dando, por fim, noções dos vários relacionamentos existentes entre tantos. Assim, afirma que o descobrimento do Brasil deve ser explicado a partir da história de Portugal e que, essa obra e seu desdobramento que foi a colonização, são elementos que iniludivelmente fizeram de Portugal e de Espanha aquelas duas grandes potências marítimas. A forma de escrever história proposta por ele obedece às novas exigências dos programas de ensino dos cursos elementares, que determina a inclusão dos principais fatos da história geral e da civilização. Conclui então que por isso é “*que aparece agora o presente livrinho, destinado ao ensino da historia patria nas escolas primarias do Distrito Federal*”.

De fato, a análise do índice indica a preocupação com algum tipo de programa. O livro é dividido em lições que são destinadas para as séries discriminadas no próprio. Como se trata de “*Noções de História do Brasil*”, as lições são destinadas ao 4º e 6º

¹³¹ DUQUE-ESTRADA, Osório. Op. cit. 1922. p. 9

anos que, conforme descrito no livro, sugere ser o conteúdo desses anos escolares. Para o 5º ano há uma relação do conteúdo que deve ser trabalhado, no entanto, por se tratar de temas da história geral, não são desenvolvidos. Para o 4º ano ele apresenta 16 lições e 29 para o 6º.

Outro livro analisado foi o de O. de Souza Reis, *“Noções de Historia do Brasil – Para uso das classes superiores das escolas primarias e principios do ensino secundario”*, em 4ª edição de 1930 pela Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & C. Tem como medidas 18 cm por 13 e, um total de 312 páginas¹³². Na edição consultada não consta nenhuma nota, seja do autor ou de outro prefaciador, a respeito da obra. A única pista que pode sugerir alguma explicação ou indicação do livro consta do sub-título. Nas primeiras páginas, antes de iniciar o livro propriamente, a editora cita outras obras do autor, tratado como prof. O. de Souza Reis. São obras didáticas de campos diferentes: cartilhas, livros de leitura, conjugação de verbos, expressões fracionárias, pesos e medidas, referências geográficas, atlas e essa *“Noções de Historia do Brasil”*.

Outra categoria de livro que merece ser considerado nessa pesquisa, é aquela indicada sob a denominação de pontos. Para essa análise me servi de *“Pontos de Historia do Brasil – De accordo com a ultima refórma do ensino em Minas. Para uso dos Grupos Escolares e Escolas Singulares”*, de autoria de Carlos Góes, destinado ao 2º, 3º e 4º anos. Na capa aparece a Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & C. como editores e internamente, na folha de rosto, Imprensa Oficial de Belo Horizonte, datada de 1924. Tem por dimensões 18 cm por 13 e um total de 176 páginas¹³³. Esse livro, em edição bem mais simples, uma vez que todas as obras citadas anteriormente são apresentadas em capa dura, é um modelo de brochura. Também não traz nenhuma apresentação do autor ou de prefaciador. O sub-título é um indicativo do destino do livro, assim como na folha de rosto outra informação aponta que o livro está de acordo com o decreto 4.930 de 6 de fevereiro de 1918, instituindo a última reforma do ensino em Minas Gerais. Outra informação na capa sugere que essa edição de 1924 não foi a primeira, lendo-se: “Nova edição accrescida das presidencias Hermes da Fonseca, Wenceslau Braz, Epitacio Pessôa, Arthur Bernades e Raul Soares”.

¹³² SOUZA REIS, O. *Noções de História do Brasil – para uso das classes superiores das escolas primarias e principios do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930, 4ª edição.

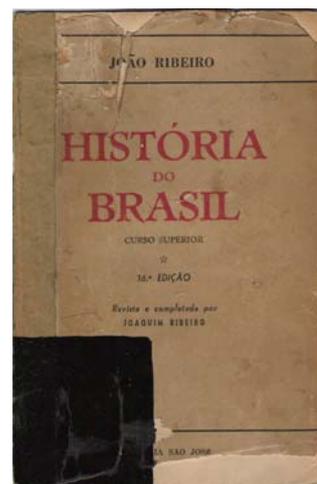
¹³³ GOES, Carlos. *Pontos de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & C.; Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.

Embora no volume não exista indicação de qual é a edição e se refira a um decreto de 1918, o fato é que a denominação dos pontos segue literalmente, com alguns acréscimos que tem efeito de esclarecimento ou dois pequenos deslocamentos de temas, o programa de ensino de 1906 do governo João Pinheiro, derivado da Reforma João Pinheiro-Carvalho Brito que instituiu os Grupos Escolares no Estado que substituíram as escolas isoladas.¹³⁴

Feito esse apanhado dos diferentes tipos de apresentação dos livros destacados, seja por seus próprios autores ou outros prefaciadores, é que pretendo propor uma caracterização da tipologia de livros didáticos que foram editados e utilizados por vários estudantes no Brasil ao longo da primeira metade do século XX.

É importante destacar que, dentre as obras analisadas, a expressão compêndio¹³⁵ aparece basicamente em todas que trazem algum texto com características introdutórias, seja pelo próprio autor ou por outro prefaciador. O Resultado desse trabalho permite a seguinte classificação:

COMPÊNDIO: É uma obra que se oferece como guia e estimulador do estudante ou do curioso. Deve indicar meios que permitam a compreensão da razão dos fatos, assim como contextualizar o seu conteúdo, superando a sua mera enumeração. Não deve ser exaustivo, tratando a história de forma pormenorizada, mas sim despertar o interesse pelo estudo da mesma. Precisa ser complementado pela ação do professor que, enfim, chamará atenção para parte dramática dos acontecimentos, ou mesmo estimulará a pesquisa em outro tipo de fonte mais apropriada à ampliação da dúvida suscitada. O compêndio em alguns casos é diretamente destinado ao uso escolar mas, via de regra, deve atender a um público maior. Também mantêm comunicação com o leitor que, pode indicar incorreções ou pontos que careçam de mais esclarecimentos. É um livro indicado essencialmente, e não exclusivamente, ao



¹³⁴ MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930). Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. 1962.

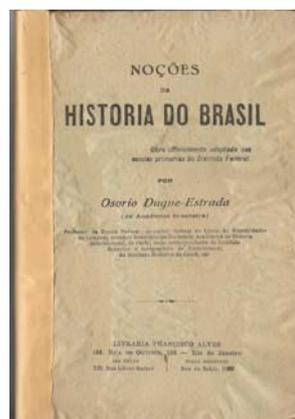
¹³⁵ Duque-Estrada nos oferece elementos que permitem construir de forma mais objetiva um conceito para compêndio. Esse tipo de livro não apresenta o conteúdo de forma exaustiva, tratando seus pormenores. Especialmente no seu caso, cujo livro era destinado às escolas normais, ele deve apresentar um conteúdo que ultrapasse um pouco mais o que se há de ensinar. Em relação a essa última observação, *História do Brasil* de João Ribeiro é exemplar. Ao propor o texto em dois formatos, um para o aluno e outro para o professor, dá as indicações que permitam ao professor, orientar a leitura de seus alunos sobre o objeto em estudo. Já Serrano, embora tenha destinado seu compêndio aos alunos em vésperas de exame, também não está preso ao conteúdo programático. Rocha Pombo, assim como Serrano, destina seu livro àqueles que se preparam para o curso acadêmico e àqueles que queiram conhecer um pouco mais da história pátria, sem contudo, apresentar aprofundamentos. Em síntese, compêndio é um livro que tem um formato informativo mas que, além disso, apresenta seu conteúdo para leitores comuns, livres de preocupações com exames. Ao não se aprofundar, deixa pista para aqueles leitores que, por ventura, desejarem um conhecimento mais específico.

professor.

EPÍTOME: Livro destinado aos estudantes em vésperas de exames e a outros leitores que apresentem alguma curiosidade pela história. Esse tipo de livro apresenta atributos que o tornam uma obra didática por definição uma vez que, a compreensão da história conta com incrementos que a tornam mais significativa para o leitor, facilitando o aprendizado. O texto é intercalado por imagens (gravuras, mapas) que ultrapassam o caráter ilustrativo sendo elas mesmas consideradas categorias de texto. Apresenta anedotas, leituras complementares, biografias e quadros sinóticos, cronológicos e sincrônicos. Esses recursos pretendem garantir maior apreensão do conteúdo do livro pelo estudante. O leitor preferencial para esse tipo de livro é o aluno.



NOÇÕES: Livro texto que tem um direcionamento bem objetivo, devendo atender à demanda de determinado programa de ensino. Sendo assim, já se encontra originalmente destinado a um público escolar. Segundo o livro de Osório Duque-Estrada, é elaborado conforme determinado programa de ensino, onde os capítulos correspondem às lições de estudo previstas.



PONTOS: A partir do volume analisado é um livro que se destina a cumprir exatamente o que está previsto no programa de ensino. Sua divisão, em pontos, corresponde fielmente a cada um dos tópicos indicados para o aprendizado dos alunos. É um livro para ser utilizado por estudantes matriculados em escolas regularmente estabelecidas.



A tentativa de classificação com base nos livros pesquisados não permite esclarecer integralmente as diferenças existentes entre essas denominações atribuídas pelos próprios autores. Conforme análise das apresentações que eles mesmos fizeram para suas obras, há no mesmo texto diferentes denominações. Contudo, acredito que

essa definição deva ser perseguida e concluída. Essas definições aqui apresentadas têm como elemento limitador o universo da pesquisa. Foram utilizados cinco autores e dez livros. Num outro levantamento de títulos para a pesquisa listei para o período de 1900 a 1930, mais de 30 títulos de manuais de História editados no Brasil por autores brasileiros, excluindo desses o “Epítome de História do Brasil” de Jonathas Serrano, que é de 1933, e outros títulos da mesma década que não fizeram parte dessa pesquisa. De toda forma, é um primeiro esforço feito nessa direção que estudos mais aprofundados utilizando maior quantidade de fontes possam solucionar no futuro.

Livro didático: lugar de memória

Esse estudo sobre o livro didático de *História do Brasil* na primeira metade do século XX parte da perspectiva de Alain Choppin relativa às funções desses manuais. Para o momento em foco identifica-se à função ideológica, afinal, no Brasil iniciava-se a experiência republicana e ao mesmo tempo, o país convivia, por diversas razões, com crescentes ondas migratórias. Dessa forma o livro se constituiu num instrumento de educação que, dentro da *disciplina escolar História do Brasil*, se tornou um dos responsáveis pela formação de um novo cidadão, portador de uma memória que deveria unir e dar identidade aos estudantes.

O surgimento do livro didático de *História do Brasil* não data naturalmente do século XX mas, na primeira metade desse século adquire características que o tornam um objeto de estudo muito particular.

Mantendo a orientação proposta por Choppin, o livro didático elaborado nesses anos iniciais da República brasileira é de natureza escolar porque tem um método e uma dimensão moral e cívica, uma vez que objetiva a construção de uma nacionalidade uniformizadora.

O livro didático de *História do Brasil* no Brasil surgiu de forma concomitante à nação brasileira, logo após a independência. Os primeiros livros que cumpriam essa função, segundo Arlete Gasparello¹³⁶, eram de autores estrangeiros sendo que os primeiros brasileiros que os escreveram faziam traduções daqueles ou lhes adaptavam o texto. É o caso do *Resumo de História do Brasil até 1828*, de Henrique Luís Niemayer Bellegarde, publicado em 1831, e do *Compêndio da História do Brasil*, de José Ignácio de Abreu e Lima, publicado em 1843. Em 1861, foi publicado *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, de Joaquim Manoel de Macedo, considerado um marco na escrita didática da história porque foi concebido e escrito exatamente com esse objetivo e surgiu dentro do Instituto Histórico e Geográfico

¹³⁶ GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu editora, 2004.

Brasileiro com a intenção de escrever e ensinar uma história para formar o grupo dirigente do Império¹³⁷.

No entanto, Thais Nívia de Lima e Fonseca¹³⁸ aponta para a originalidade dos manuais republicanos, uma vez que traziam orientações tanto para professores quanto para alunos no sentido da melhor maneira de utilizá-los. Essa é a originalidade desses livros, uma vez que, a rigor, não se observa diferenças no tratamento do conteúdo em si. Esse cuidado com a melhor forma de utilizar o livro é resultado do momento que o país experimentava. Alain Choppin já alertava para que as “*particularidades nacionais influem na natureza, nas funções e usos dos livros didáticos e também sobre o próprio modo pelo qual a historiografia nacional os apreende*”¹³⁹. Em outro estudo¹⁴⁰ discuto a necessidade dessa orientação do ensino de história, tendo em vista que o Brasil, como resultado do fim da escravidão, vinha recebendo uma grande quantidade de imigrantes de origens diversas, e a preocupação que orientava os organizadores da nação estava em se formar uma memória única, como forma de dar uma mesma orientação para todo esse contingente de “novos brasileiros” que ora se incorporavam à nação. Resultado disso foi a tentativa de homogeneizar o ensino e, por consequência, a memória. Circe Bittencourt¹⁴¹ ao estudar o confronto entre as escolas oficiais paulistas e aquelas originárias da tradição anarquista ou imigrante, no início do século XX, diz que Oscar Thompson mandou fechar essas últimas e advertia para a necessidade de que fossem brasileiros natos os professores no Brasil, tanto para brasileiros quanto para estrangeiros. Ainda dentro dessa mesma disputa, é importante ressaltar o caráter católico da educação que se ministrava. A propósito disso, o Professor Armindo de Oliveira Silva¹⁴², em livro de memórias sobre o Colégio Batista Mineiro, argumenta que um dos elementos que dentre outros motivou a criação e instalação de um educandário batista em Belo Horizonte, em 1918, foi o predomínio de uma educação marcadamente católica.

¹³⁷ MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em Lições. A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: ACCESS, 2000.

¹³⁸ FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

¹³⁹ CHOPPIN, Alain. Op. cit. 2004.

¹⁴⁰ COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Historiografia e ensino de história na formação do patriotismo no início do século XX*. Juiz de Fora: Anais do IV Congresso de Pesquisa Ensino de História da Educação em Minas Gerais, maio de 2007.

¹⁴¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

¹⁴² SILVA, Professor Armindo de Oliveira. *Uma Estrela que brilha na Floresta – memórias de um educador batista*. Belo Horizonte: DEE/CBM, 2002.

Considerar o livro didático como lugar de memória, e de uma memória única e uniformizadora, implica demonstrar de que forma efetivamente ele é construído para que esse objetivo possa ser alcançado. A memória resgatada pela História deve estar perdida num tempo distante, que não se oferece como continuidade, senão seria algo vivido, portanto, natural. Ela deve se oferecer, resgatada do passado, à explicação do nascimento do presente.¹⁴³ Lugares de memória são, então, aqueles lapsos de memória selecionados em função de determinado fim, para demonstrar não uma continuidade, mas uma ancestralidade. Se é necessário marcar essa ancestralidade em algum lugar, é porque a memória, mesmo não estando perdida num longínquo passado, não é espontânea. Ela é selecionada com vistas a criar alguma noção, como pertencimento ou identidade, por exemplo. Na França de final do século XX a memória da Marselhesa não iria unir todos os franceses num mesmo esforço ou empenho, mas demonstraria a eles um débito comum. Os livros didáticos de História são lugares de memória por excelência porque se constituem em *breviários pedagógicos* (metáfora perfeita criada por Nora); eles oferecem o roteiro que mostra na memória o ancestral fundador e, portanto, na formação da nação, a identidade coletiva. Por fim, é a memória que dita e a História que escreve.

Nos manuais didáticos selecionados para essa pesquisa, o objetivo foi demonstrar através da seleção de determinados temas, como a nação possuía um passado. Era um passado glorioso, cheio de lutas e de heroísmo. Assim, caberia ao manual didático de História do Brasil, registrar e guardar a memória e projetar um imaginário de grandeza.

Na seqüência apresento uma interpretação de alguns capítulos de alguns dos livros indicados anteriormente. Os livros são: *Epítome de História do Brasil*, Jonathas Serrano; *Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*, Rocha Pombo; *Noções de História do Brasil (obra oficialmente adoptada nas escolas primarias do Distrito Federal)*, Osório Duque-Estrada e; *Noções de Historia do Brasil – Para uso das classes superiores das escolas primarias e principios do ensino secundario*, O. de Souza Reis. A escolha desses livros é justificada em primeiro lugar por se tratarem de livros destinados objetivamente ao público escolar e, em segundo, por terem sido editados por editoras de reconhecida especialização na edição desse tipo

¹⁴³ NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1981. pp. 7-28.

de material. Considerando as especificidades da história de Minas Gerais mais dois títulos foram acrescentados: *Historias da Terra Mineira*, Carlos Góes¹⁴⁴ e, *História de Minas Gerais*, Lúcio José dos Santos¹⁴⁵. Os temas selecionados para análise são a *Insurreição Pernambucana*, uma vez que esse tema é tomado pela historiografia da época como uma das primeiras manifestações de nacionalismo. Além disso, foi tema apropriado e disseminado pelos construtores do novo estado que se criava no Brasil na década de 1930. Dentre os movimentos nativistas serão analisados a *Guerra dos Emboabas* e a *Revolta de Vila Rica*; a *Inconfidência Mineira*, em função da forma como os republicanos se apropriaram da figura de Tiradentes e do movimento em si como promotor do modelo republicano; e por fim, a *Guerra do Paraguai*, que é o grande conflito externo em que se envolveu a nação imperial, permitindo o fortalecimento da imagem do exército brasileiro, com efeitos na instituição da República no Brasil.

Importa nesse momento chamar atenção para o período em que esses livros são editados. Os livros propostos são escritos, editados e reeditados entre os anos de 1918 e 1941 que, como já foi tratado no capítulo 1, foi um período de intenso nacionalismo¹⁴⁶. É importante voltar a lembrar esse fenômeno porque para Alain Choppin, ao se escrever um livro didático deve-se

*levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, lingüístico, editorial, pedagógico ou financeiro.*¹⁴⁷

Outro estudo que se mostra essencial para essa proposta é o de Bronislaw Baczko, em *Imaginação Social*¹⁴⁸, onde apresenta o conceito de *imaginário*. Para ele, os “*imaginários intervêm activamente na memória colectiva, para a qual, (...) os acontecimentos contam muitas vezes menos do que as representações a que dão origem e que os enquadram*”. Esses imaginários permitem à sociedade se identificar e produzir uma representação de si. Enfim, eles produzem uma memória que permite ao indivíduo

¹⁴⁴ GÓES, Carlos. *Historias da Terra Mineira*. Belo Horizonte-Rio-São Paulo: Paulo de Azevedo & Comp., 1926.

¹⁴⁵ SANTOS, Lúcio José dos. *História de Minas Gerais-resumo didático*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1972

¹⁴⁶ “Se houve um momento em que o ‘princípio de nacionalidade’ do século XX triunfou, esse momento foi o final da Primeira Guerra Mundial, mesmo que isso não fosse nem previsível nem intencional por parte dos futuros vencedores.” HOBBSAWM, Eric. Op. cit. 1990. p. 159.

¹⁴⁷ CHOPPIN, Alain em seu artigo “*História do livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*”. In *Educação e Pesquisa*, vol. 30, nº 3. São Paulo: setembro/dezembro 2004.

¹⁴⁸ BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In *Enciclopédia Einaudi*. Vila da Maia: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332, v. 5. p. 312.

se situar em relação a si e ao grupo, podendo formar imagens dos inimigos e dos amigos, dos rivais e dos aliados.

O livro didático é considerado uma das peças da *Cultura Escolar*¹⁴⁹, devendo ser compreendido com uma das *praticas educativas*¹⁵⁰, uma vez que é instrumento de seleção, guarda e transmissão de uma memória. Como já salientado, essa memória se torna imprescindível por causa do isolamento nacional típico que a conjuntura dos anos 1920 e 1930 criara, e também por causa da significativa onda migratória que teve lugar no Brasil, de forma não contínua, entre as décadas de 1880 e 1920. Dessa forma, ele deve ser um instrumento eficaz para a formação e promoção de uma memória uniformizadora, subsidiando e fortalecendo o espírito nacionalista característico dessa primeira metade do século XX. Ora, segundo Pierre Nora¹⁵¹, não há memória espontânea e, rememorando Baczko, de que mais valem as representações do que propriamente o acontecimento, é o livro didático então transportado ao *lugar de memória*, devendo ele notariar o que deve ser lembrado e que, enfim, será instrumentalizado pela “imaginação” no poder.

¹⁴⁹ JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas (SP): Autores Associados. 2001. pp. 9-43

¹⁵⁰ CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990. pp. 177-229

¹⁵¹ NORA, Pierre. Op. cit. 1981.

Livro didático e a memória construída

Instrumento de ação educativa, o livro didático de “História do Brasil” nos primeiros anos da República brasileira tem, então, dentre outros papéis, o de permitir ao estudante a identificação de um passado comum, de uma identidade única. Com isso, deve-se apagar outras lembranças, notadamente aquelas trazidas de outras terras, haja visto a grande presença de estrangeiros. Se a organização dos conteúdos desses livros deve ter essa preocupação, alguns deles assumem características singulares, pois se ligam diretamente à construção da nacionalidade e à marcação de um posicionamento autônomo em relação aos outros, seja a nação portuguesa nos tempos coloniais, sejam os vizinhos da América do Sul no século XIX, quando essas nações ainda estão em processo de formação.

A construção desses movimentos enquanto “fato histórico” por alguns representantes da historiografia de início do século XX, bem como lampejos de sua retomada pela historiografia recente, já foi estabelecida no capítulo 1. Doravante, pretendo demonstrar de que forma eles foram apropriados pelo livro didático e, conseqüentemente, como foram apresentados aos estudantes que por ventura leram aqueles livros.

Com o propósito de mostrar de que forma se construiu uma memória nacional e se elegeu o livro didático como seu lugar de perpetuação e difusão, é que estudo esses cinco movimentos dentro dos livros didáticos relacionados. Conforme definido por Jacques Le Goff¹⁵², a memória liga-se à vida social e merece atenção do Estado como produtor de *documento/monumento* para a escrita da história. A seleção de uma memória e a escrita da história devem, portanto, justificar o tempo presente e, de acordo com essa proposta, fazer crer às pessoas que formam a nacionalidade brasileira, o seu pertencimento a um mesmo grupo, dividindo um mesmo passado. Suzanne Citron diz que

(...) A história, arrumação racional do passado, anterior e exterior ao Sujeito, apenas se torna memória coletiva ao se tornar, ela própria, significativa. É preciso que ela seja ‘entendida’, que o passado

¹⁵² LE GOFF, Jacques. Memória. In LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. p. 423-483.

*reencontre, algures no seu consciente ou no seu inconsciente, o presente do Sujeito. A história nunca será memória mas sim discurso via rádio que se escuta sem se entender, a não ser que seja palavra suscitando ressonância e eco no campo do vivido.*¹⁵³

A Insurreição Pernambucana, a Guerra dos Emboabas, a Revolta de Vila Rica, a Inconfidência Mineira e, a Guerra do Paraguai foram escolhidos como movimentos que, através da história construída, projetam um passado para o tempo presente, contribuindo dessa forma para a formação e fortalecimento da identidade nacional e republicana na primeira metade do século XX.

1- A Insurreição Pernambucana

Jonathas Serrano¹⁵⁴ tratou da Insurreição Pernambucana no seu capítulo quarto, “*Tentativas de ataque e invasões estrangeiras*”, entre as páginas 59 e 75. Primeiramente ele situa as duas tentativas de invasão holandesa, de 1624 e 1630. O texto referente a 1624 ocupa menos de uma página, enquanto o que trata de 1630 cinco páginas. O autor tem como ponto de partida as disputas entre Espanha e Holanda e, chegando ao Brasil, destaca a participação do “*mameluco*” Calabar e depois a de Maurício de Nassau. Já no final do texto, trata dos conflitos que levarão à capitulação holandesa em 1654. Destaca os nomes de *André Vidal de Negreiros*, do “*preto*” *Henrique Dias* e do “*índio*” *Antônio Filipe Camarão*. No último parágrafo vê um saldo positivo da invasão ao avaliar que ela permitiu maior conhecimento do interior e a união de brancos, negros e índios para combater o inimigo.

Serrano está entre aqueles autores que apregoam o realismo da narrativa pelo mestre, por isso não se envolve de forma apaixonada na mesma. Porém, esse envolvimento, que não é explícito, aparece na estruturação do tema. Em primeiro lugar, ele utiliza o recurso da imagem, o que também já havia feito em seu primeiro livro, de 1912, mas que agora pode estar ancorado em sugestão oficial materializada na reforma Francisco Campos¹⁵⁵ e, em segundo, nos artifícios utilizados ao final do capítulo para

¹⁵³ CITRON, Suzanne. *Ensinar a História hoje – a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990. p. 43.

¹⁵⁴ SERRANO, Jonathas. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1939 (2ª ed.)

¹⁵⁵ A propósito da utilização de imagem, Guy de Holanda cita trecho da reforma Francisco Campos onde a iconografia é estimulada, “atendendo-se à curiosidade natural dos alunos pelas imagens”. HOLANDA, Guy de. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957

facilitar a apreensão do mesmo. Dessa forma, ao citar as datas, ele as divide entre as *mais importantes* e *outras datas*. Para as *mais importantes* aponta oito, das quais cinco se referem à presença e expulsão dos holandeses e, nas *outras* destaca sete, sendo quatro relativas ao mesmo episódio. Ao destacar os *vultos principais*, apresenta três, todos relativos ao mesmo fato. Deve-se ressaltar que no referido capítulo, o autor cita três invasões francesas e uma inglesa, além da holandesa.

Rocha Pombo¹⁵⁶ analisou a presença holandesa no Brasil em 9 capítulos, a contar da primeira tentativa na Bahia, capítulo XXXVI, até o fim do domínio, capítulo XLIV, entre as páginas 110 e 140. Ao tratar da invasão holandesa em Pernambuco, descreve os anteriores sucessos dos mesmos através da pirataria praticada nos mares do Caribe e, inspirados nisso, o movimento em direção ao Brasil. O autor deixa transparecer de forma muito sutil seu envolvimento nacionalista com a cena ao descrever a forma como Mathias de Albuquerque assumiu a luta contra o invasor, sem receber apoio militar do governo português ou de seu representante no Brasil:

A grande alma de Mathias de Albuquerque personificou, então, para brasileiros e portugueses, o espirito da patria neste lado do Atlantico: foi elle como que o primeiro grito da nacionalidade futura, gerada no soffrimento, a erguer-se da miseria colonial, fortalecida nas vicissitudes. (p. 116)

E o que deu origem áquella guerra, que se vai travar, o character de uma verdadeira manifestação, forte e impressiva, do espirito novo que se creava na America, foi a alliança, naquelle protesto, das tres raças que contribuíram para a formação da patria nascente. (p. 116)

Outro episódio narrado por Rocha Pombo onde deixa transparecer mais um indício de nacionalismo, é o que trata da substituição de Mathias de Albuquerque na liderança dos conflitos:

Entregou Mathias de Albuquerque immediatamente a Borja o commando dos patriotas pernambucanos, e embarcou para a Europa, onde ia receber no carcere o premio do seu valor e abnegação. (p. 120)

Depois desse episódio, descreve longamente as batalhas e as condições que permitiram a manutenção do domínio holandês no nordeste brasileiro. A condução da narrativa numa perspectiva com indícios nacionalistas é retomada nos dois últimos

¹⁵⁶ POMBO, José Francisco da Rocha. “*Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*”. Edições Melhoramentos, 1925, 10ª edição.

capítulos que tratam do fim do domínio estrangeiro no nordeste. No capítulo XLIII, intitulado “*Insurreição geral contra os holandeses*”, o autor se refere aos rebeldes como patriotas que, a despeito de acordo do rei com o invasor que, após a restauração lhes garantia a posse dos domínios da América do Sul, insistiam na luta pela sua expulsão. O capítulo é recheado de episódios que marcam a vitória dos *patriotas* e ganha num de seus últimos parágrafos um eloqüente tom nacionalista:

Como centro de operações, formaram os pernambucanos um vasto arraial fortificado (Arraial Novo do Bom Jesus), onde se iam abrigar todos os brasileiros, em cujo peito despertava, agora mais vehemente, o amor da antiga pátria. (p. 135) (grifos do autor)

Porém, foi no último parágrafo que Rocha Pombo deixou sua lição da história, onde narrava o fim do domínio holandês sem, contudo, desaprovar por completo esse episódio da história brasileira:

Findara assim, ao cabo de vinte e quatro annos, a occupação hollandeza, sem que se possa dizer que nos fosse um grande mal; pois o que é incontestavel é que naquellas lutas se formou de uma vez a consciencia da patria futura, o vigoroso espirito de nacionalismo caracteristico dos americanos, e que só circumstancias accidentaes podiam andar fazendo esmorecer por instantes. (p. 139)

Como a preocupação desse estudo é identificar no tratamento do conteúdo pelo autor um direcionamento que permita formar e desenvolver nos alunos/leitores um espírito nacionalista, é importante destacar que Rocha Pombo dedicou 30 páginas de seu livro para esse episódio. Além disso, em se tratando de um livro que teve sua primeira edição em 1918, usa de grande quantidade de imagens que vão desde pinturas representando os grandes nomes envolvidos no episódio, até mapas e fotografias de regiões pernambucanas. Outro tipo de imagem que se observa no capítulo é a utilização de pinturas abordando o tema, como o quadro “Primeira batalha dos Guararapes”, de Victor Meirelles, que ganha destaque na página 138.

Osório Duque-Estrada¹⁵⁷ analisou a presença holandesa no Brasil em apenas duas lições, IX e X, onde os acontecimentos são narrados sem envolvimento pessoal. Dessa forma, especialmente nessas lições, não interferiu com vistas a estimular o

¹⁵⁷ DUQUE-ESTRADA, Osório. “*Noções de História do Brasil (obra oficialmente adoptada nas escolas primarias do Distrito Federal)*”. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924, 5ª edição.

patriotismo de forma explícita. Logo no início do tratamento do tema chama atenção para a união das raças ao fazer referência à organização por parte de Mathias de Albuquerque da resistência com o auxílio de Poty, Felipe Camarão. Não fez referência a Henrique Dias. Apenas no final do texto, faz referência a uma resistência heróica, capitaneada pelas pernambucanas:

Conseguiu, por isso, o inimigo aproximar-se do reducto e investir contra elle; mas tres assaltos successivos ás muralhas foram repellidos pelas heroicas pernambucanas, que faziam fogo e manejavam lanças, enquanto os filhos e maridos se batiam fora do reducto. (p. 36)

O. de Souza Reis¹⁵⁸ utilizou maior quantidade de páginas para tratar do tema. Deve-se ainda lembrar que ele não fazia recurso às imagens, como fez Serrano e Rocha Pombo. Ao desenvolver seu texto, é rico no detalhamento dos conflitos, dos aspectos geográficos, e também das personagens envolvidas, que faz questão de demarcar de forma precisa o lugar onde estavam. Nesse sentido, merece destacar o episódio da fuga de Mathias de Albuquerque que, em 1635, lhe deu a oportunidade de recuperar os brios nacionais com a prisão e o enforcamento de Domingos Calabar.

A estrada por onde iam os pernambucanos passava por Porto Calvo, villa occupada pelos Hollandezes, commandados por Picard. Sendo informado de que ahi se achava Domingos Calabar, Mathias de Albuquerque deu combate aos Hollandezes, venceu-os, penetrou na cidade e poz cerco aos edificios em que se achavam Picard e o traidor. Capitulou finalmente o chefe hollandez e Calabar foi entregue aos vencedores, pagando na forca, a 22 de julho, a sua deserção e os maleficios que fizera. (...). (p. 87)

É importante destacar que, a forma de se escrever história nesse momento é fortemente marcada pelo espírito historicista, quando se tentava narrar a história tal como tinha acontecido, o que deveria provocar, por sua vez, necessário afastamento do historiador em relação ao fato narrado. No entanto, o autor se refere aos revoltosos genericamente, fossem esses os empreendedores da luta de libertação, fossem as autoridades, como o governador Silva Telles que, enquanto aparentava ser um fiel cumpridor dos acordos feitos entre o rei português, D. João IV, e a Companhia das Índias, estimulava de todas as maneiras o avanço da luta, como *patriotas*.

¹⁵⁸ SOUZA REIS, O. *Noções de História do Brasil – para uso das classes superiores das escolas primarias e princípios do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930 (4ª ed.)

Ao iniciar a narração das batalhas dos Guararapes, o autor assume posição explícita dentro do conflito. É verdade que Jonathas Serrano já havia sugerido, em seu *Epítome de História Universal*, que

*Cabe ao mestre comentar, explicar, referir anedotas sugestivas, comparar e analisar os tipos e as épocas, evocar o passado de tal jeito que dê aos alunos a ilusão de que êle viu aquela cena, contemplou aquela paisagem, conheceu de perto aquele vulto histórico.*¹⁵⁹

contudo, Souza Reis se envolve de forma particular, pois se refere aos combatentes primeiro como *patriotas* e agora, como os *nossos*. Ao assumir posição na sua narrativa, a partir de um texto para educação escolar, pode ser considerado como um dos agentes que contribuíram para fazer da Insurreição Pernambucana um dos acontecimentos lapidares do nacionalismo e do patriotismo brasileiro.

Do lado dos nossos (...) cada vez mais vivo se tornava o entusiasmo, não obstante o desaparecimento de um dos mais valorosos heroes, o Camarão, que morreu de velhice e doença em Agosto de 48. (p. 98, grifo meu)

Considerando que um dos argumentos que pretendo demonstrar é relativo ao processo de circulação dos textos e, nesse caso, de que forma os autores dos manuais encontraram sugestão para escrita na historiografia da época, creio ser necessário pontuar o tratamento que os três autores enfocados no capítulo 1 deram ao movimento analisado nos manuais. Ressalto que não era comum as referências às fontes de pesquisa, exceção para Souza Reis que em situações diferentes se referiu a João Ribeiro e Capistrano de Abreu. Importante chamar atenção para Manoel Bomfim, com dois livros citados nessa pesquisa. Apenas Jonathas Serrano teria condições de consultá-lo, haja visto que os demais autores publicaram seus livros antes desses títulos de Bomfim, *O Brasil na América*, em 1929, e o *Brasil Nação*, em 1931.

Para Capistrano de Abreu a Insurreição Pernambucana se configurou como o nascimento da nacionalidade brasileira¹⁶⁰. Na Bahia a população local combateu o inimigo utilizando armas brancas, flechas e tocaias, o que fortaleceu nos outros brasileiros o “*espírito patriótico*”.

¹⁵⁹ SERRANO, Jonathas. Op. cit. 1947. p. 14.

¹⁶⁰ ABREU, Capistrano. *Capítulos de História Colonial, 1500-1800*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

Perdida a Bahia, os holandeses se voltaram para Pernambuco, cuja conquista iniciou-se no começo de 1630. A conquista permitiu novamente Capistrano tomar partido dos brasileiros quando expressa dessa forma que: “A *dominação holandesa era um fato; não era, nunca seria um fato consumado.*”¹⁶¹ A resistência por ele sugerida é demonstrada com a criação do Arraial do Bom Jesus por Matias de Albuquerque, que foi também o ponto de onde nasceu uma identidade entre os habitantes locais, obrigados a defender a sua terra contra o invasor estrangeiro. Para ali iam senhores e escravos, esquecidos mesmo de suas diferenças para se empenhar no esforço coletivo de defesa do território, como também o índio, na personalidade de Filipe Camarão, “*o mais fiel e precioso dos auxiliares*” (p. 109).

Apesar dessa nova identidade entre os brasileiros, Capistrano, em meio a um polvilhar de teorias como o historicismo alemão, o positivismo e o evolucionismo que, por vezes permitia a construção de visões racistas, construiu uma imagem interessante para Domingos Fernandes Calabar. A fim de justificar a traição, é traçado um perfil dessa personagem que o indicaria obrigatoriamente para posturas de menor nobreza, como a de apoiar o *inimigo*. É meritório deixar o próprio Capistrano apresentar o Calabar:

(...) A 20 de abril de 32 passou para seu lado Domingos Fernandes Calabar, **mulato** natural de Porto Calvo, onde tinha mãe e alguns parentes. Segundo se pode concluir das poucas e suspeitas notícias encontradas a seu respeito nos escritos contemporâneos, Calabar exercia a **profissão de contrabandista**, nem de outro modo se podem explicar os roubos feitos à Fazenda Real de que o acusam os **nossos**, pois não deviam ter andado dinheiros públicos por suas mãos; para professar o contrabando assinalaram-no a audácia, a presença de espírito, a fertilidade de invenções, o profundo conhecimento das localidades. Era o único homem capaz de se medir com Matias de Albuquerque, e como tinha este a vantagem de dispor do mar, desfechou-lhe os golpes mais certos. Qual o móvel o levou a abandonar os compatriotas, nunca se saberá; talvez a ambição, ou a esperança de fazer mais rápida carreira entre estranhos, tornando-se **pela singularidade de seus talentos** indispensável aos novos patrões ou, talvez, o desânimo, a convicção da vitória certa e fácil do invasor.¹⁶² (grifos meus.)

Dessa forma, foi construída a imagem do traidor. É importante destacar já na primeira referência o aspecto mulato de Calabar. Fruto da mistura racial, não carregava

¹⁶¹ ABREU, Capistrano. Op. cit. 2000. p. 109.

¹⁶² ABREU, Capistrano. Op. cit. 2000. p. 111.

em si a nobreza nem de uma nem de outra raça, que o avançar das lutas deixava cada vez mais a mostra. Era um indivíduo que se fez graças a atitudes torpes, visto que sua riqueza era derivada da prática do contrabando. Por fim, era também indivíduo de menores qualidades, pois, de talentos singulares, apenas podia oferecer o que entendia bem, que era o conhecimento da região. No entanto, foi esse conhecimento que permitiu aos inimigos virar a luta a seu favor. Essa visão de Calabar é a mesma apresentada no manual de Souza Reis.

Se a fraqueza era atributo dos mestiços, a bravura era dos puros. Embora não fazendo comparação ao mulato Calabar, atribuiu a bravura de Antônio de Albuquerque, líder da resistência oposta ao inimigo invasor, diante do qual o mulato teria se curvado à carga genética quando afirma que

*Com os auxílios recebidos de fresco, o inimigo dirigiu-se depois para a Paraíba (...). Governava a praça Antônio de Albuquerque, filho do conquistador do Maranhão, que **bem mostrou não desmerecera o sangue paterno.***¹⁶³ (grifos meus).

Verdade que a resistência dirigida por Antônio de Albuquerque não conseguiu impedir o domínio holandês, mas foi significativa e demonstra a superioridade de um grupo, branco de origem, atestado pela carga genética não só nos brios militares, mas com relação a valores, o que o fazia fiel aos seus, contrapondo-se ao mulato, traidor deles.

No entanto, esses atributos de Antônio de Albuquerque não serviam para o branco Maurício de Nassau. Nobre por definição, militar de grandes estratégias; sabia avançar quando a batalha permitia como recuar diante da impossibilidade do sucesso. Porém, no Brasil era o invasor. Como atribuir nobreza a quem comete atos desonestos? Por isso, não poupa a figura desse administrador. Diz que de sua obra no campo artístico e científico nada sobreviveu a ele; também praticou muito contrabando como também foi amante de festas esplendorosas. Essas questões desmereciam Nassau, mesmo sendo ele nobre de origem.

Oliveira Lima também deixou suas impressões sobre a presença holandesa no nordeste brasileiro¹⁶⁴. Ele apresentou uma série de conferências a estudantes franceses na Universidade Sorbonne em 1911 que, mais tarde, em 1944, traduzidas para o português, deram origem ao livro “*Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira*”.

¹⁶³ ABREU, Capistrano. Op. cit. 2000. p. 112.

¹⁶⁴ LIMA, Oliveira. *Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks; São paulo: Publifolha, 2000.

Dono de uma linguagem rebuscada, falou aos franceses como se estivesse olhando o Brasil a partir da Europa. É grande sua preocupação de mostrar o relacionamento existente entre o Brasil, e a Europa, especialmente a França. Segundo José Veríssimo, prefaciador de seu texto ainda em francês, era porque falava aos franceses, daí se delongar mais onde as duas histórias (brasileira e francesa) se tocavam. Também podemos afirmar que com esse discurso/artifício, Oliveira Lima buscava aproximar o Brasil cada vez mais da “civilização”, européia, ao demonstrar os seus rastros ao longo da história brasileira.

Tratando da presença holandesa, centralizou seu discurso na figura de Maurício de Nassau. Ressaltou principalmente seu envolvimento com as questões artísticas e científicas, a fim de mostrar o Brasil para os europeus (suas ervas, seus índios). Era como se estivesse dizendo que Nassau mostrou ao mundo essas terras e trouxe para cá a civilização. Foi também um grande militar e excelente administrador. Sob seu governo os domínios holandeses chegaram a quase metade de todo território que cabia aos portugueses nesse lado ocidental do Atlântico. Além disso, foi tolerante em relação às questões de natureza religiosa. No nordeste holandês conviveram bem católicos, calvinistas, luteranos (que ele indica como sendo a filiação de Nassau) e judeus.

Mas, apesar de todas essas vantagens, a Cia. não via com bons olhos seu caráter perdulário e esbanjador. Obras suntuosas fez no Brasil e também na Europa. O Museu da Pintura de Haia por exemplo, era conhecido, no século XVII, como palácio de açúcar, pois foi construído por Nassau com as riquezas produzidas no Brasil.

Maurício de Nassau voltou para a Europa em 1644. Passaram mais dez anos até que os holandeses no Brasil fossem definitivamente derrotados. Mesmo falando da Europa, como diplomata Oliveira Lima não deixa de enaltecer os brios brasileiros avivados com o retorno de Nassau e com o término da União Ibérica. Nas palavras dele,

*(...) Ao cumprir-se, esta separação dissipava o azedume dos corações, fazia renascerem as esperanças nunca extintas e, despertava os sentimentos de **patriotismo** apenas adormecidos.*¹⁶⁵ (grifo meu).

Esse patriotismo foi despertado por uma conjugação de fatores. De um lado a ganância da Companhia que, no afã de cobrar dívidas, ameaçou alguns plantadores de se apropriar de seus bens hipotecados; de outro,

¹⁶⁵ LIMA. Oliveira. Op. cit. 2000. p. 81.

*(...) A miséria em perspectiva, o rancor suscitado pelas ofensas recebidas, o ardor religioso redobrado pelas perseguições, uma pátria restituída, eram tantos outros motivos que favoreceram a revolta, que **foi a primeira afirmação certa e irreversível da unidade, eu poderia quase dizer, na nacionalidade brasileira.***¹⁶⁶ (grifos meus).

Nessa altura, a luta contra o holandês já não era mais portuguesa e sim brasileira; nela estavam juntas as diferentes raças que se uniam sob o céu brasileiro a fim de restabelecer a autoridade portuguesa.

*Colonos de Portugal, brasileiros de nascença, índios e negros se bateram de perfeito acordo e rivalizaram em bravura para expulsar o inimigo, o ocupante de vinte anos (...).*¹⁶⁷

Esses “bravos” guerreiros foram condecorados e enobrecidos pelo rei D. João IV, na figura do rico mercador Fernandes Vieira, no mestre-de-campo Vital de Negreiros, no cacique Camarão e no capitão Henrique Dias, seus representantes.

Se essa luta originou o patriotismo brasileiro, também não deixou de demonstrar sua fidelidade à Portugal. Oliveira Lima afirmou que europeus, índios e negros demonstraram ser “de uma lealdade a toda prova, (...), não almejando senão continuar a prestar seus bons serviços à metrópole portuguesa” (p. 82). A corte portuguesa ao nobilitar os líderes das lutas contra os holandeses, via a importância particular de Pernambuco no seu império colonial que dia a dia se via ameaçado. Para tanto, em 1680, a rainha regente havia ordenado que se preparasse aí instalações para a família real de Bragança.

Manoel Bomfim, bastante prolixo, escreveu 45 páginas para tratar dos conflitos pernambucanos. Embora para ele o nascimento do verdadeiro patriotismo brasileiro esteja em Pernambuco de 1817, os episódios do século XVII são muito importantes para deixar registrado o verdadeiro caráter patriótico e a unidade do povo brasileiro. A fim de sintetizar esse espírito, é melhor que o próprio Bomfim se manifeste:

(...) a Espanha julgava insuperável a dificuldade de defender o Brasil, e só esperava remédio da ação dos próprios brasileiros: “A corte preferia deixar os pernambucanos libertarem-se por si...”. E eles se libertaram... Derrotando o Estado português, a Holanda se estabeleceu na terra

¹⁶⁶ LIMA. Oliveira. Op. cit. 2000. p. 81.

¹⁶⁷ LIMA. Oliveira. Op. cit. 2000. p. 81

*genuinamente brasileira; a derrota confessada pelo espanhol, foi miseravelmente aceita pelo português. E o brasileiro, na perspectiva de salvar a tradição em que se formara, e de refazer os seus destinos, sentindo, intensa e dominante, a necessidade da pátria em que existia, reagiu, lutando implacavelmente para continuar a ser brasileiro. Foi uma explícita **manifestação nacional, de uma pátria irredutível**, no ânimo de um povo invencível. Portugal, degradado, desapareceu implicitamente, e um novo motivo, ao sopro vivificante da América, se impôs sobre os que pretendiam dominar Pernambuco.*¹⁶⁸

A análise da Insurreição Pernambucana interpretada pelos autores dos manuais selecionados apresenta, como o discurso historiográfico contemporâneo a eles preconizava o surgimento do nacionalismo brasileiro. Tanto Capistrano de Abreu quando Oliveira Lima e Manoel Bomfim, independentemente das diferenças de interpretação que existiam entre ambos, são acordes com relação ao nascimento desse sentimento, ainda mais carregado de patriotismo, na luta pela expulsão dos holandeses. Outra característica que desponta é aquela resultante da sugestão apresentada por Von Martius para a melhor maneira de se escrever a História do Brasil, que partia das três raças. Se Capistrano de Abreu e o aristocrático Oliveira Lima estão em perfeito acordo com essa interpretação, Manoel Bomfim a faz com um pouco mais de reservas, pois trata o Camarão e Henrique Dias como brasileiros, sem ressaltar suas origens étnicas. É claro que Capistrano a certo ponto do texto deixa transparecer uma desigualdade na distribuição das tarefas, dizendo que os piores trabalhos nas guerras couberam aos índios mas, ao fim, foi a união das três raças que deu conta de expulsar daqui o inimigo invasor. Essa união é celebrada com entusiasmo principalmente em Serrano e Souza Reis, apresentada sem muito entusiasmo por Duque-Estrada, e não sugerida por Rocha Pombo. Também deve ser notada a forma de marcar o movimento a partir de determinadas personagens envolvidas no movimento, configurando o recurso às biografias que pudessem demonstrar nomes para servir de exemplo. Os nomes de Matias de Albuquerque, Vidal de Negreiros, Filipe Camarão e Henrique Dias são utilizados de forma obrigatória por todos eles. Deve ser lembrado que, a propósito de uma visão crítica, foi João Ribeiro quem, apesar de também apregoar a idéia da união

¹⁶⁸ BOMFIM, Manoel. O Brasil na América. Caracterização da Formação Brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. 2ª edição. p. 254 (grifos meus).

das três raças, sugeriu que essa união, destacando o caso indígena, também ocorreu do lado do invasor¹⁶⁹.

2- A Guerra dos Emboabas

Jonathas Serrano aborda o tema no capítulo sétimo, entre as páginas 106 a 122. Trata da Guerra dos Emboabas, da Rebelião de Vila Rica, da Inconfidência Mineira e da Revolução Pernambucana de 1817. Dada a configuração desse trabalho, a opção foi analisar a Rebelião de Vila Rica e a Inconfidência Mineira noutro momento. Nessa etapa ficará restrito ao primeiro movimento que está disposto no livro entre as páginas 106 e 107.

O autor, que não se demora no tratamento da guerra dos emboabas, deixa ver com clareza o que pretende que os seus alunos/leitores aprendam por nativismo. Ainda no tempo da luta contra os holandeses,

muitos filhos da colônia haviam lutado pela defesa do território por impulso espontâneo e até contra as ordens da metrópole portuguesa. O amor do solo em que nasceram, o sentimento nativista, a idéia ainda um tanto vaga de uma pátria capaz de se tornar livre mais cedo ou mais tarde, revelam-se pouco a pouco. (p. 106)

Na seqüência, afirma que as guerras dos emboabas e dos mascates já têm um caráter francamente nativistas.

Sem maiores detalhamentos, destaca a atração que o ouro descoberto nas minas de Sabará havia provocado, inundando a região de todo tipo de aventureiro. Esse movimento fatalmente provocaria rivalidade, lutas e vinganças. Das lutas que se seguiram, aconteceu a derrota dos paulistas e, em 1709, a separação de Minas e São Paulo do Rio de Janeiro.

A marca distintiva dos livros de Jonathas Serrano está exatamente no apelo pedagógico que ele coloca ao final de cada capítulo. Para a guerra dos emboabas não houve nenhuma exploração mais objetiva do tema nessa seção, a não ser duas

¹⁶⁹ “Em geral os nossos historiadores falam do *sentimento nacional* a proposito d’esta guerra. A verdade é que indios e brasileiros tanto estavam divididamente ao lado dos portuguezes como dos holandezes. Quando Piccard capitulo em Porto Calvo, entrega dos seus trezentos homens apenas a metade que eram *brasileiros* e entre estes o Calabar. Na segunda batalha dos Guararapes os indios do lado dos holandezes, *Pero Poty*, parente do Camarão, agora dito autonomista. Os sucessos posteriores fizeram deste *Poty* e do Calabar dois traidores... (...)” RIBEIRO, João. Historia do Brasil, curso superior. Rio de Janeiro: Franciso Alves & Cia., 5ª edição, 1914. (grifos do autor).

referências, uma em relação ao início do movimento e outra relativa à separação das capitanias de Minas e São Paulo em relação ao Rio de Janeiro.

Rocha Pombo apresentou o tema em pouco mais de uma página, abrindo o seu capítulo LI, páginas 160 e 161. O capítulo que trata do assunto é denominado “*Guerra dos ‘emboabas’ e guerra dos ‘mascates’*”, sem fazer referência explícita ao conceito nativismo. Há uma narrativa rápida sobre a descoberta de abundantes jazidas em Sabará por Manuel de Borba Gato, o que teria provocado o advento de bandos em busca do tesouro. De um lado Manuel Nunes Vianna se tornou chefe dos emboabas que deu combate a uma bandeira comandada por Domingos da Silva Monteiro, que saiu derrotada, fazendo aquele primeiro ensoberbar-se e zombar do governador. Enquanto novos conflitos se preparavam, a chegada de novo governador para dirigir a capitania de Minas e São Paulo, agora separada da do Rio de Janeiro, conseguiu por fim ao movimento.

Dessa forma, Rocha Pombo não apresentou indícios explícitos no texto de utilização do tema Guerra dos Emboabas ou do nativismo como objeto de promoção do nacionalismo ou do patriotismo.

Osório Duque-Estrada tratou o tema na lição XVIII. A exemplo dos outros dois autores, Duque-Estrada não apresentou uma narrativa onde o peso da identidade nacional possa ser de fato medido nesse acontecimento. A propósito, o autor iniciou o tema diminuindo-lhe a importância. Tratou-o, assim como fez com a guerra dos mascates, como uma luta civil que opôs paulistas e portugueses que já vinham se estranhando de antiga data. Talvez ao marcar essa oposição, estivesse presente a idéia de nativismo, visto que conferiu-lhe um caráter de “conflito previsível e necessário”. Essa rivalidade ficou mais acentuada depois dos primeiros descobrimentos em Sabará. Depois de serem derrotados traiçoeiramente, os paulistas praticamente são extintos da região, o que permite ao autor concluir a abordagem do tema.

Não há nenhum elemento adicional no livro para explorar ou fixar o assunto entre os estudantes. É interessante destacar quanto a esse livro que esse conteúdo está listado para o sexto ano e nesse capítulo, como em vários outros, não há sinopse.

O. de Souza Reis foi, dentre esses autores, o que mais páginas dedicou à Guerra dos Emboabas, páginas 118 a 122, embora não tenha dedicado a esse conflito a paixão verificada na Insurreição Pernambucana. Assim como os demais, lista o conflito como nativista, em companhia da Guerra dos Mascates. De início, alerta que o nativismo não

era novo no século XVIII, já tendo sido verificadas manifestações dessa natureza no século XVII. A fim de esclarecer o nativismo escrevia:

Os nascidos no paiz não poupavam remoques e sátiras contra os reinos, tidos por ambiciosos, sórdidos e avarentos. (p. 118)

O autor apresentou uma narrativa do conflito bem objetiva, não deixando transparecer nela nenhuma manifestação de sentimento nacionalista ou patriótico. O que se nota em termos de preferência é um discreto discurso que não hostilizou Manuel Nunes Vianna, mas não o elegeu como o melhor de todos. Quando fez um julgamento de alguma personagem, o fez em relação ao frade Francisco de Menezes. Das descrições que fez dos conflitos, apresentou uma novidade que nenhum dos outros havia apresentado que se relaciona de forma mais objetiva às razões que teriam levado ao início e ao término dos combates. Segundo o autor, seriam boatos que os paulistas se preparavam para revidar a morte do fazendeiro paulista José Pardo por emboabas que teria motivado o ataque liderado por Nunes Vianna a Sabará. Depois disso, há a narrativa dos conflitos, o confronto com o governador D. Fernando de Lencastre Martins Mascarenhas, sua substituição por Antônio de Albuquerque, os quintos enviados ao rei pelo chefe emboaba, etc. Termina o conflito novamente justificando-o pela utilização de boatos. Aos paulistas que estavam em luta nas cercanias do Arraial do Morro, a fim de vingar o episódio do Capão da Traição, chegaram novos boatos de que Antônio de Albuquerque marchava para lá com grande exército. Diante disso, desistiram da luta e se retiraram para São Paulo.

O saldo do conflito foi a divisão das capitanias de Minas e São Paulo em relação à do Rio de Janeiro e, em Minas, a instalação das primeiras municipalidades: Ribeirão do Carmo, Ouro Preto e Sabará.

Carlos Góes escreveu seu *Historias da Terra Mineira* em 1926 e o publicou pela Paulo de Azevedo & Comp. Tratou a Guerra dos Emboabas entre as páginas 91 e 95 no capítulo intitulado “*Capão da Traição*”. Considerando a abordagem em torno do conceito clássico de nativismo, o autor faz referências aos grupos oponentes entre “*Nossos*” e “*Emboabas*”, que também são denominados ora “*Estrangeiros*” ora “*portuguezes*”. O capítulo não apresenta ter características de um texto histórico, mas como se se tratasse de temas que chamassem atenção para curiosidades. Por isso, discute a oposição básica desse conflito em torno do episódio do “capão da traição”,

referindo a esse episódio como “*a traição mais vil e negregada, de que ha memoria na Historia de Minas (...)*” (p. 91). Góes narra que, depois que os “nossos” levantaram cerco aos “forâneos” no arraial da Ponta do Morro (hoje cidade de Tiradentes) e decidiram regressar para São Paulo, um pequeno grupo, que estava distanciado de outro, resolveu procurar abrigo em um capão, a poucos passos das margens do Rio das Mortes. Ao sofrerem um primeiro ataque por parte dos emboabas, os “*nossos*”, por se empoleirarem nas árvores, dificultando sua localização, levaram a melhor, provocando muitas baixas entre os inimigos.

O commandante dos forâneos era um individuo de maus bofes, cuja vida era uma serie de crimes e depredações. Chamava-se Bento do Amaral Coutinho e tinha o posto de Sargento-Mór. (p. 92)

O Sargento-Mor, derrotado, resolveu cercar o capão privando os “nossos” de água e alimento por dois dias, quando então resolveram render-se. O mensageiro foi recebido por Bento do Amaral com grande alegria, chegando mesmo a abraçá-lo e alimentá-lo, negociando a paz e jurando pela Santíssima Trindade que preservaria a vida dos “*nossos*”. No entanto

(...) logo que se apanhou com o inimigo desarmado, – o Sargento-Mór, faltando ao seu sagrado juramento, faltando á sua palavra de honra, violando as leis da guerra e perpetrando a mais negra covardia e a mais refalsada vileza, que se possa imaginar, mandou que seus comandados fizessem fogo sobre os inérmes contrarios! (p. 95)

Ao narrar esse fatos, Carlos Góes remete à permanência na cabeça das pessoas, ainda no tempo em que ele escreveu esse livro, do horror que causou aquele conflito à população de Minas. Esse lugar, ainda nesse tempo, provocava cólera e horror.

A fim de apoiar o texto, o livro apresenta gravuras. Sobre a guerra dos emboabas ele apresenta, na pagina 94, uma gravura onde o emissário dos paulistas se apresenta a Bento do Amaral com a bandeira branca e as armas depostas aos pés, negociando a paz.

Também Lúcio José dos Santos, autor mineiro, escreveu sobre a Guerra dos Emboabas em seu livro “*História de Minas Gerais – resumo didático*”. O autor abordou esse tema a partir de desentendimentos que não remetiam objetivamente a questões de ordem nacionalista. Assim, houve um desentendimento em Arraial da Ponta do Morro (hoje a cidade de Tiradentes), quando índios embriagados mataram um português.

Depois, o conflito mais sério ocorreu em Caeté, quando dois paulistas quiseram tomar de um estrangeiro uma espingarda que esse portava. A intervenção de Manuel Nunes Viana foi o suficiente para acalmar os ânimos e restabelecer a ordem. O terceiro também ocorreu em Caeté, quando forasteiros assassinaram José Pardo, “*homem bom e inofensivo*” (p. 55), em vingança ao assassinato de um português por seus dois filhos. Um novo ajuste colocou ordem na situação e os paulistas dali se retiraram.

No entanto, formaram-se boatos de que os paulistas se preparavam para retornar e, em vingança, promover o morticínio em massa dos portugueses. Por isso, receando essa ameaça, os portugueses de Caeté e vizinhanças se armaram e aclamaram Manuel Nunes Viana ditador em dezembro de 1707. Contra essa aclamação, os paulistas se organizaram em Sabará, Raposos e Rio das Velhas. Ai mesmo foram atacados e vencidos por Nunes Vianna. Na sua fuga sofreram nova derrota em Cachoeira do Campo, fato que acabou por consagrar Vianna como o governador. Com a autoridade que o poder lhe conferia, mandou o Sargento-Mor Bento do Amaral Coutinho no encalço dos paulistas em fuga. Cercados na altura do Arraial da Ponta do Morro, sofreram combate e, sentindo a impossibilidade da resistência, cederam a paz. No entanto

apenas os viu desarmados, mandou Coutinho trucidá-los a todos, ali mesmo. Cerca de trezentas foram as vítimas desse bárbaro e inominável crime. (p. 59)

Esse episódio então provocou a intervenção do governador D. Fernando de Lencastro Martins Mascarenhas. Enquanto se dirigia para a região dos conflitos, Nunes Vianna enviou forte exército ao seu encontro fazendo o governador voltar para o Rio de Janeiro. Porém, o próprio Vianna, temeroso dessa última atitude para se contemporizar com o rei, enviou a Portugal o Frei Menezes com uma arroba e sete marcos de ouro, à título de quintos arrecadados. Foi o suficiente para angariar as simpatias do rei e fazer dos portugueses senhores da região.

Para Capistrano de Abreu¹⁷⁰ a guerra dos emboabas ocorreu num contexto em que os colonos computavam para si muitos serviços prestados à metrópole portuguesa, como a expulsão dos holandeses em 1654. Essas situações davam a eles uma condição de superioridade, permitindo-lhes encarar o português em pé de igualdade.

¹⁷⁰ ABREU, Capistrano. Op. cit.

Para Capistrano, os bandeirantes paulistas se atribuíam a necessidade de defender seus achados contra os forasteiros emboabas. Várias lutas foram empreendidas com destaque para o Capão da Traição. Os paulistas que conseguiram escapar vivos desse episódio foram estimulados a novos conflitos por brios regionalistas. De retorno a São Paulo, foram tratados como covardes e impelidos a retornar para vingar os mortos. Novos conflitos se desenvolveram que, enfim, terminaram quando o rei, D. João V, interveio:

(...) com o prestígio semidivino da realeza naquelas inteligências rudimentares. “Entendendo o soberano que ânimos generosos se deixam vencer com qualquer afago, lhes enviou pelo novo governador um retrato seu... para que entendessem que visitando-os daquele modo, já que pessoalmente não o podia fazer, tomava aos paulistas debaixo da sua real proteção”. Com este singular presente se satisfizeram, e esquecidos dos agravos passados depuseram as armas. (p. 176)

Dessa forma terminava o primeiro conflito desenvolvido na região das Minas.

Oliveira Lima fez uma referência muito rápida a esse episódio. Ele foi situado na conferência número V, quando descreveu algumas regiões particulares do Brasil e de que forma que já era possível perceber no interior das mesmas alguma peculiaridade nacional no confronto com a metrópole. A Bahia através de seus hábitos, sensualidade e religiosidade foi a primeira região a demonstrar particularidade em relação a Portugal. Um certo espírito nacionalista estava presente ali na literatura, primeiro com Gregório de Matos¹⁷¹ e, depois, em Rocha Pita ao narrar as belezas naturais do país, sem par em outro canto qualquer e ainda lamentava o próprio que grandes heróis lendários da antiguidade européia não as puderam ver.

Sobre a Guerra dos Emboabas, cita apenas um parágrafo, não atribuindo à mesma grandiosidades nacionalistas como se podia esperar. É importante destacar que, para chegar a esse movimento, apresenta os descobridores das minas como parte daquele conjunto de população forjado no interior da própria colônia. Filhos da colônia, viviam como seus primitivos habitantes. Descobertas as minas, foi provocada a ambição de vários tipos de pessoas, o que aconteceria noutras regiões do mundo afora, como na Califórnia e na Austrália, por exemplo. Sem se posicionar de um ou outro lado, atribuiu

¹⁷¹ “(...) O que seria ainda verdade é que as qualidades essenciais de sua obra literária devem ser consideradas como expressão pessoal de atributos coletivos, pois estes não cessaram de fazer parte integrante da alma brasileira, sempre predisposta à generosidade com os fracos e a mofar dos poderosos que querem abusar do poder.” LIMA, Oliveira. *Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks; São paulo: Publifolha, 2000. (p. 104)

as disputas sangrentas, as crueldades e covardias praticadas nesse conflito à ausência do misticismo religioso que pudesse servir de guia, e também à falta de energia da autoridade para lhes coibir a ocorrência.

Manoel Bomfim viu a Guerra dos Emboabas como um conflito ligado aos verdadeiros brasileiros que Oliveira Lima afirmava ser a população forjada no interior da colônia. Esses brasileiros legítimos, afirmava Bomfim, eram os que caminhavam em par com os pernambucanos eram os paulistas. Esse grupo de habitantes totalmente brasileiros já vinha se batendo em várias frentes para defender os domínios portugueses contra vários usurpadores. No período filipino essa ação se fez em direção ao sul e ao oeste, quando então avançavam os jesuítas espanhóis aldeando índios. Os combates que os bandeirantes paulistas fizeram contra as missões que se instalavam às margens do Rio Paraná foram, conforme argumenta o autor, para defender os domínios portugueses contra o avanço espanhol. Afinal, diz ele, a união era um caso europeu, na colônia valiam os limites anteriores. Ora, a ação dos paulistas era justificada muitas vezes por uma completa falta de ação do estado português que, após o final da União Ibérica, sob o domínio dos Bragança, entra em processo de irrecuperável declínio.

Foi como resultado da defesa dos interesses portugueses que os bravos paulistas acabaram por descobrir a região das minas, seguindo o Rio São Francisco. Se por ele os paulistas chegaram naturalmente à Bahia, o rio também trouxe para as minas hordas de baianos e, infelizmente, inúmeros portugueses gananciosos e que não tinham maiores interesses do que simplesmente levar da região o rico mineral¹⁷². Dessa forma Bomfim, a fim de valorizar os feitos paulistas, nega a postura do Estado Português fazendo um trocadilho com o episódio mais conhecido: o capão da traição. Para ele, a traição foi o comportamento da dinastia portuguesa que, não valorizando os feitos dos “brasileiros”, aceitaram as denúncias feitas por jesuítas e pelo rebelde Manuel Viana de que o grande negócio deles era a escravização de índios, e entregou a terra mineira aos emboabas que foram os primeiros a se colocar contra a autoridade fiscal, que nos primeiros combates foi defendida pelos paulistas.

Não falando necessariamente em patriotismo e nacionalismo, Bomfim acentua o nascimento dos verdadeiros brasileiros, filhos e desbravadores da terra, em todas as direções. Tivesse a terra ficado entregue aos negligentes portugueses, teria se

¹⁷² “Desde que os bandeirantes brasileiros ensinaram o caminho do ouro, para os sertões correu a multidão de reinóis, sem mais energia que a de colher a riqueza procurada e achada por outros. E, na ganância essencial, quiseram que a melhor parte dessa riqueza lhes coubesse. (...)” BOMFIM, Manoel. O Brasil na América. Caracterização da Formação Brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. p. 310.

confirmado a observação de Frei Vicente do Salvador de que, no Brasil, os portugueses pareciam caranguejos, viviam arranhando as costas.

Apenas Rocha Pombo não tratou esse movimento como nativista, o que caracterizou as demais obras. Nenhum dos quatro primeiros se alongou na discussão desse movimento e nem fez dele um dos episódios centrais para a discussão do ideal nacionalista brasileiro, porém, não deixaram de acentuar a luta pelo controle do território contra o estrangeiro, fazendo crer que esse era, na maioria dos casos, o português. Ora, mesmo que de forma não explícita, associar o português ao estrangeiro no início do século XVIII, não deixa de ser algo significativo para marcar ao menos uma postura anti-colonial por parte desses autores. O tratamento do tema ganha mais dinamismo e vigor patriótico nos dois últimos autores, notadamente em Carlos Goes. Deve ser dito também que, dos seis autores apresentados, apenas um escreveu seu livro após a Revolução de 1930, Jonathas Serrano que editou seu “Epítome” em 1933. Além disso, apenas os dois últimos eram mineiros e nenhum dos outros eram paulistas. Tal distinção é importante quando consideramos o momento histórico. Escrever sobre Minas, sendo mineiro, num tempo em que o estado tinha posição relevante no cenário nacional, deveria ter um peso diferenciado. Da mesma forma, escrever de fora de Minas e principalmente, fora do pacto dominante¹⁷³ na política nacional, também deveria ser considerado como uma posição especial.

Um destaque dessa abordagem liga-se à natureza dos fatos. Dando especial destaque ao episódio do “capão da traição”, os fatos elencados, assim como suas vinculações com os acontecimentos, variam bastante de autor para autor. É possível detectar referência a outros textos em O. de Souza Reis e Lúcio José dos Santos. Souza Reis, mais de uma vez referiu-se a João Ribeiro como recurso bibliográfico. Porém, ao atribuir a existência de boatos como causa da guerra dos emboabas, não fez referência a Capistrano de Abreu, historiador que havia feito essa sugestão.

3- A Revolta de Vila Rica

Jonathas Serrano tratou da “Rebelião de Vila Rica” entre as páginas 107 e 109. Em primeiro lugar, ele destacou a divisão social existente em Minas, onde a grande

¹⁷³ Como pacto dominante faço referência ao acordo que durante muitos anos permitiu aos Estados de São Paulo e Minas Gerais controlarem a política nacional através da presidência da República, que ficou conhecido como “política do café com leite”.

maioria da população era pobre e sem proteção, uma vez que o ouro pertencia apenas aos senhores das lavras. As dificuldades dessas pessoas eram agravadas pelos preços excessivos dos gêneros de primeira necessidade, pelos impostos e pelas multas. A revolta começou quando, em 1720, o governo quis instalar nas Minas as Casas de Fundição, proibindo o transporte, o comércio e a exportação do ouro em pó. O governador, o capitão-general conde de Assumar, impopular por sua estratégia de governo baseada na força, era quem dirigia à época a capitania. A fim de conter e apaziguar os ânimos, Assumar teria aceito as reivindicações dos revoltosos através de um alvará. Com isso, o povo se dispersou dando tempo ao conde, uma vez que os motins continuaram. Enquanto Filipe dos Santos, o principal líder, pregava ao povo a revolta no adro da igreja de Cachoeira do Campo, foi preso. Assumar então ordenou que se incendiassem as choupanas dos rebeldes, mandou que se enforcasse Filipe dos Santos (16 de julho de 1720) que teve, depois, seu corpo atado a um cavalo que saiu em disparada pelas ruas de Vila Rica.

A Rebelião de Vila Rica foi tratada por Serrano no mesmo capítulo onde apresentou a Guerra dos Emboabas, dos Mascates, Inconfidência Mineira e Revolução Pernambucana de 1817. A fim de marcar o movimento de 1720, na seção das atividades, o autor o apresenta entre “outras datas”, uma vez que citou apenas uma “data mais importante”, que foi o 21 de abril e na mesma direção, entre os “outros vultos”, cita Filipe dos Santos e novamente, Tiradentes e Domingos José Martins como os “vultos mais notáveis”.

Rocha Pombo fez referência ao movimento em único parágrafo que ao mesmo tempo dava seqüência e concluía a Guerra dos Emboabas.

Dali a alguns annos, novos tumultos se dão na região das minas: os quaes acabam com o supplicio de Felipe dos Santos. (p. 161)

Detalhe importante nesse tópico foi que, embora tratasse no mesmo capítulo dos Emboabas, Mascates e Filipe dos Santos, esse último mereceu um único parágrafo e, apesar disso, o único movimento que teve uma ilustração. Ocupando quase meia página, há a reprodução do quadro de Antônio Parreiras, “Execução de Felipe dos Santos”. Ressalte-se que esse mesmo quadro tem uma reprodução na Revista do Ensino, números 16 e 17, dos meses de julho e agosto de 1926, entre as páginas 320 e 321.

Se Rocha Pombo não fez nenhuma referência ao nacionalismo e ao patriotismo ao tratar tanto desse movimento quanto dos Emboabas, não deixou de fazê-lo ao concluir o capítulo, o que faz da seguinte forma:

Essas lutas eram nada menos que symptomas da colisão que se accentuava entre o espirito de nacionalismo e os adventicios: colisão que só muito depois da independencia devia desaparecer, e ainda deixando muitos vestigios. (p. 162-3)

Osório Duque-Estrada não tratou desse tema.

O. Souza Reis dedicou pouco menos que uma página à Revolta de Vila Rica, entre as páginas 123 e 124. Iniciou chamando atenção para dois levantes surgidos simultaneamente, um em Pitangui, sob liderança de Domingos Rodrigues do Prado e outro em Vila Rica, tendo Filipe dos Santos como líder. A razão desses levantes era a oposição a uma lei relativa à cobrança dos direitos do ouro devidos à metrópole que seriam pagos através das Casas de Fundição. O governador, conde de Assumar, depois de ganhar tempo sobre os revoltosos, conseguiu prender e aplicar uma punição cruel e exemplar em Filipe dos Santos que:

(...) foi atado á cauda de um cavallo bravio, que o arrastou, em disparada, pelas ruas de Villa Rica. Os membros, decepados, de seu cadaver foram depois exhibidos em postes, para escarmento do povo. (p. 124)

O. de Souza Reis apresentou uma informação curiosa a fim de fechar o capítulo. Afirmou que nos últimos tempos houve um movimento que tentou dar maior destaque à sedição de Vila Rica e transformar Filipe dos Santos, em lugar de Tiradentes, no proto-mártir da independência. Conclui que “*esse esforço parece baldado.*”

Carlos Góes abordou esse tema no capítulo intitulado “*Morro da Queimada*”, entre as páginas 106 e 114. A exemplo da guerra dos emboabas, tratou a rebelião de Vila Rica como uma oposição entre os “*patriotas*” e o conde de Assumar, o representante dos interesses portugueses. Merece um destaque: nessa edição, a datação apresentada se refere aos anos de 1729 e 1730.

Despótico, sanguinário, pérfido, – o Conde Assumar possuia todos os instinctos maus para vir a tornar-se um algôz do povo. (p. 106)

Em oposição ao Conde e às arbitrariedades tributárias da coroa portuguesa contra o povo das minas, surgiu a revolta de Vila Rica, onde os “*chefes foram dois patriotas Mineiros – Paschoal da Silva e Felipe dos Santos.*” (. 107, grifos do autor) O autor os apresenta:

Paschoal da Silva era (...) a pessoa mais influente e o mineiro mais opulento de Villa Rica. (...) Tão patriota era que foi um dos fundadores de Villa Rica; hospedou á sua custa (...) o governador Antonio de Albuquerque com vinte soldados e alguns officiaes; contribuiu para a pacificação da Guerra dos Emboabas. (...) para ajudar as despesas da Capitania, offereceu do seu bolso quinhentas oitavas de ouro; (...) Quando o Rio de Janeiro foi cercado pelos Francezes de Duguay Trouin, Paschoal mandou trinta escravos armados á sua custa em socorro d’aquella cidade. (...).

Felippe dos Santos não era rico como Paschoal, o que não impediu que fosse (...) tão patriota quanto elle. Era o orador mais popular de toda a Capitania. (...) Como verdadeiro apóstolo da liberdade, percorreu a capitania, e, em toda parte (...) lá estava elle a arengar ás massas, condemnando a tyrannia e prégando a independencia! (p. 107-8)

Depois dessa descrição, narra o cerco que os revoltosos fizeram ao palácio do governo, e como Assumar negociou para por fim aos conflitos concordando com as reivindicações. Desfeita a organização sediciosa, vem novamente o tom de traição

(...) O Conde de Assumar, não prezando a sua assignatura nem a sua palavra, violou depois a promessa em que empenhára a sua honra e a sua auctoridade! (p. 109)

Assim, o conde de Assumar, “*alma damnada*”, chegou à Vila Rica na madrugada de 13 de julho e iniciou as prisões dos líderes. Felipe dos Santos fugiu para Cachoeira do Campo que, mesmo resistindo com armas na mão, acabou sendo preso. A punição de Paschoal foi assistir de sua cela o incêndio, ordenado por Assumar, de toda a Vila (Ouro Podre) de sua propriedade, “*para reduzir á pobreza o patriota mineiro, a quem a Real Fazenda devia tantos serviços e obsequios!*” (p. 111) A gravura do capítulo representa essa passagem, quando um homem barbado, vê através de pequena janela gradeada, o incêndio da vila. Já Felipe dos Santos teve fim mais triste. Amarrado à cauda de um cavalo que, em disparada pelas ruas de Vila Rica, “*não tardou que o corpo do patriota fosse esquartejado de encontro ás pedras, que calçavam as ruas.*” (p.112).

Chama atenção no autor a perpetuação desses episódios na memória das pessoas desses episódios. A revolta de Vila Rica ficou marcada na cidade de Ouro Preto pelo local denominado de Morro de Queimada, onde Assumar mandou incendiar a vila de Ouro Preto. Segundo ele, ninguém quis saber de reconstruir ali o arraial ou outra coisa qualquer. Tornou-se um amontoado de ruínas, esteios e vigas carbonizadas, que

(...) assim se conservará indefinidamente, como padrão da opressão e tyrannia, que flagellaram este recanto da nossa Patria! (p. 114)

Lúcio José dos Santos para abordar o tema da Revolta de Vila Rica fez um rápido apanhado do sistema tributário aplicado às minas. De imediato apresentou uma citação de decreto real em que o rei não se dispunha a abrir mão do seu direito de cobrar o imposto, uma vez que as minas lhe pertenciam. Aludindo então para a justiça da cobrança, alertava para a dificuldade de se apurar sobre qual montante o imposto deveria ser aplicado, visto que esse apresentava uma impossibilidade de ser apurado na íntegra. Dessa forma, sistemas variados foram tentados, a começar por um em que tomava a quantidade de bateias envolvidas no processo de extração do metal. Diante da injustiça desse e de outros propostos, as minas ofereceram uma solução conciliatória que, ao fim, não foi aceita pelo rei que criou, em 11 de fevereiro de 1719, as Casas de Fundição. Esse sistema foi avaliado por Lúcio dos Santos como o mais equitativo, pois cada qual pagaria segundo a quantidade de ouro de fato extraído.

Contra o estabelecimento dessas casas *“irrompeu em Vila Rica, a 28 de junho de 1720, uma sedição de caráter grave, que o Conde só conseguiu reprimir mediante processos que pouco abonam o seu nome”* (p. 70-1). O Conde (de Assumar) era D. Pedro de Almeida, governador das Minas desde 1717 que, a fim de se livrar de um levante repentino para o qual não possuía meios de defesa, sob a liderança de Paschoal da Silva Guimarães, assinou documento acatando todas as reivindicações dos rebeldes. Já nesse ato o autor lança suspeitas sobre a atitude do governador:

A capitulação do Governador, que consta desse documento por ele assinado com os rebeldes, é tão completa e tão triste que admira não tenha ela suscitado suspeitas. (...). (p. 71)

É claro que esse argumento do autor é referente a quem sabia dos resultados que são confirmados. Uma vez livre da pressão da véspera Assumar, contrariando o que

havia assinado, mandou prender os principais líderes, com destaque para Paschoal Guimarães. Em seguida ordenou que se incendiasse a vila de Ouro Podre, da qual Paschoal era senhor. Havendo Felipe dos Santos conseguido fugir para Cachoeira do Campo para tentar sublevar o povo de lá, foram Assumar e seus dragões no encalço daquele, conseguindo prendê-lo, julgá-lo, condená-lo e, por fim, executá-lo por enforcamento.

O verdadeiro herói da Revolta de 1720 foi Felipe dos Santos, ‘chefe e tribuno do povo’ (...)’o mais diabólico homem que se pode imaginar; o agente por que o povo se movia, e que fez coisas inauditas nos motins’, como dele disse o Conde de Assumar. (p. 72)

Para esse conflito Capistrano reservou não mais que três linhas em seu livro:

Depois da guerra dos emboabas, houve ainda desordens em Minas Gerais, uma delas, em 1720, sufocada energeticamente; não mais inspirou-os o espírito do nativismo, isto é, a queixa de espoliação e sua importância é meramente provinciana.¹⁷⁴

Oliveira Lima fez rápida referência ao movimento quanto tratou da Inconfidência Mineira. Ao apresentar as especificidades de Tiradentes, seu espírito e desejo pela liberdade, atribuiu-lhe a encarnação de outra personalidade que antes se fizera presente nas Minas e que também sofreu tratamento parecido, a figura de Filipe dos Santos. A idéia de que a liberdade está na alma de Minas e, portanto, dos mineiros, não precisava de representação mais exemplar do que esta¹⁷⁵.

Manoel Bomfim fez breve referência à revolta de Filipe dos Santos como mais uma entre todas as outras que resistiu ao ganancioso fisco português - “*Maneta, Beckman, Filipe dos Santos... são todos, movimentos de quem reluta em deixar-se roubar*”¹⁷⁶.

A Revolta de Vila Rica ganhou grande destaque apenas entre os dois autores mineiros. Carlos Góes, a fim de defender o “patriotismo” conterrâneo, fez um discurso muito próximo daquele sustentado por Manoel Bomfim, alegando a traição de Portugal

¹⁷⁴ ABREU, Capistrano. Capítulos de História Colonial... p. 176.

¹⁷⁵ Era pois verdadeiramente nele (*Tiradentes*) – deve ter ele imaginado com orgulho – que se refugiara o espírito errante sempre indomável do tribuno do povo, Filipe dos Santos, que, no começo da história de Minas, por se haver mostrado demasiado altivo em face do poder, fora amarrado, por ordem de Assumar, à cauda de um cavalo feroso. Oliveira Lima. Op. cit. P. 132

¹⁷⁶ BOMFIM, Manoel. O Brasil na América. Caracterização da Formação Brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. p. 332.

contra os colonos que sempre haviam lhe servido e defendido. Se Bomfim fez referência à Guerra dos Emboabas, Góes o identificou principalmente na figura de Paschoal da Silva. Os demais, exceto Osório Duque-Estrada, que não tratou da mesma, fizeram rápidas referências a ela. Como já pontuado, Jonathas Serrano a indicou entre as datas que deveriam ser lembradas, assim como o nome de Felipe de Santos. Talvez o mais curioso desse episódio seja o último parágrafo que Souza Reis lhe dedicou na sua análise quando dizia que, naquele tempo, existia um movimento tentando recuperar a imagem de Felipe dos Santos para fazer dele o verdadeiro herói da liberdade em lugar de Tiradentes, o que o autor refuta quase que de forma enérgica.

A propósito dessa questão, é bom lembrar que esse movimento não mereceu maior atenção e cuidados de tratamento pelos historiadores aqui tomados por referência: Capistrano de Abreu, Oliveira Lima e Manoel Bomfim. A advertência de Souza Reis tem coro nesse segundo historiador que, de fato, não discutiu o movimento mas, ao encerrar o seu texto da Inconfidência Mineira, atribuiu a Tiradentes uma espécie de reencarnação de Felipe dos Santos, em quem se revelou o verdadeiro espírito e desejo de liberdade. José Murilo de Carvalho já havia apontado o desconforto que causava a imagem de Tiradentes para aqueles que nutriam simpatias pela causa monarquista¹⁷⁷. Ora, Oliveira Lima, ao longo de seu discurso não fez nenhuma questão de esconder esse vínculo, tanto que atribuiu o fracasso da Inconfidência ao ideal republicano que, se mostrou de fato equivocado pela experiência das recém formadas republicas hispano-americanas. No entanto, não podendo negar o desejo e a necessidade da liberdade, rouba o ineditismo dos mineiros de final do século XVIII, remetendo esse desejo para aquele outro rebelde de 1720.

4- Inconfidência Mineira

Com o propósito de mostrar a construção de um ideal nacionalista e patriótico através dos livros didáticos de história do Brasil, a Inconfidência Mineira é um dos temas mais importantes, principalmente quando se considera o período focado nesse trabalho, 1918-1945. Se a intenção é criar uma memória forte para a nação, isso vale também para o movimento republicano. Jonathas Serrano tratou do movimento entre as páginas 109 e 113 de seu Epítome, fazendo também um amplo e significativo uso de

¹⁷⁷ CARVALHO, José Murilo de. A Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

imagens. A primeira, que ocupa meia página, é a imagem de Tiradentes; a segunda, ocupando quase uma página inteira, é uma fotografia da “casa de Marília, a noiva de Tomás Antônio Gonzaga”; a terceira, ocupando toda uma página, é uma fotografia da “Estátua de Tiradentes em Ouro Preto”; para fechar, no final da última página do texto, a assinatura de Tiradentes. Apresentou como causas do movimento desde o Iluminismo, dando destaque para o livro “Contrato Social” de Rousseau, passando pela independência das 13 Colônias e, naturalmente, pelo “erro” português de impedir a existência de fábricas no Brasil. Esse último aspecto foi o que fez com que “*alguns espíritos mais adiantados desejassem a emancipação do Brasil sob a forma de república*”. (p. 109).

Citou três nomes. Primeiro, chamado de *traidor*, o Coronel Joaquim Silvério dos Reis. No mesmo parágrafo, tratou de Tiradentes, “*o mais ardoroso em seu entusiasmo*” (p. 110) e, por fim, Cláudio Manuel da Costa, que suicidou-se na prisão.

O ar de heroísmo foi atribuído ao alferes quando esceve que

Tiradentes, ao contrário dos companheiros de infortúnio, não se abateu nem quis negar a sua responsabilidade. Por isto foi considerado o mais culpado de todos e o único a quem se aplicou a pena de morte. (p. 113)

e, em contraposição, era necessário marcar o traidor:

O traidor foi generosamente recompensado, mas a população de Minas o detestava e ele se viu obrigado a ir para o Maranhão. (p. 113)

O destino que teve o traidor remete a um envolvimento da população com o condenado de forma que aquele que traiu o projeto, que era nacionalista, posto pretender a independência e, por fim republicano, foi obrigado a se retirar de Minas por ser detestado pela população local.

Para fechar o capítulo, nas datas mais importantes, a única referida pelo autor é o dia 21 de abril de 1792, data do enforcamento de Tiradentes. Nesse capítulo ele ainda tratou dos movimentos nativistas e da Revolução Pernambucana de 1817.

Rocha Pombo tratou do assunto nos capítulos LIV, “Conjuração Mineira”, páginas 170 a 173 e, LV, “Sacrifício de Tiradentes”, páginas 173 a 176. No capítulo LIV o autor fez uma exposição das causas do movimento. Em primeiro lugar advertiu para a constante escassez do ouro que, bem ou mal, ia sendo substituído pela lavoura e

pela criação. Diante disso o governo português, em lugar de fomentar esses novos tipos de trabalho, via neles novas fontes de novos tributos tornando cada vez mais penosa a condição de vida das populações rurais. Essas condições iriam fatalmente levar ao agravamento das oposições entre brasileiros e portugueses e, segundo Rocha Pombo, especificamente em Minas, onde o peso do fisco era maior que em qualquer outra região. Além do mais, o último quartel do século XVIII se configurava como tempo diferente, pois, trazia não só a independência das colônias inglesas da América do Norte, como as novas idéias que andavam agitando a consciência humana e produzindo grande ânsia de renascimento geral na esfera do direito e da política. De volta ao Brasil, alguns estudantes, notadamente os mineiros, que cursavam universidades européias e, portanto portadores das novas idéias que circulavam por lá, se aliaram a homens “*de mais valimento*” na capitania, como Freire de Andrade, Alvarenga Peixoto, Cláudio Manoel da Costa, Thomas Gonzaga e puseram-se a organizar o plano da independência. A fim de ganhar o apoio de outras capitanias, São Paulo e Rio de Janeiro, expediram emissários, destacando-se entre eles Joaquim José da Silva Xavier (o Tiradentes).

*Era o Tiradentes uma grande alma, fortalecida de profunda fé, e um nobre coração agitado do ideal de justiça.
Falando com facilidade, chega a ser eloquente e comunicativo, e não perdia um instante de servir com dedicação inexcedível a causa da patria futura. (p. 173)*

Denunciado o movimento ao visconde de Barbacena, esse deu a notícia ao Vice-Rei e preparou-se para privar os conjurados do apoio dos mineiros. Para isso, suspendeu a cobrança dos quintos atrasados e tomou outras medidas favoráveis à população. Assim que pôde ordenou a prisão dos implicados enquanto Tiradentes, no entusiasmo de buscar novos apoios, acabou sendo preso por ordem do Vice-Rei, D. Luiz de Vasconcelos, sendo enviado para um calabouço na ilha das Cobras.

Depois de três longos anos enquanto se desenrolava a devassa, veio a sentença em 18 de abril de 1792 condenando doze à morte, cinco ao degredo perpétuo e os demais ao desterro temporário. No mesmo dia, veio o anúncio da comutação da pena de morte, exceto para o Tiradentes. Nesse ponto, a escrita do autor é importante para demonstrar a carga patriótica que atribui à nossa personagem:

E o Tiradentes deu, então, provas admiráveis da sua imensa fortaleza moral, sorrindo para todos, e a todos felicitando, ufano de ir morrer pela

*causa a que consagrara a sua vida, e feliz de não arrastar para o morte os cúmplices da sua loucura.
Bellissimo exemplo o que deu ao mundo esse homem, crente, e forte da sua crença até o derradeiro instante, e que fica na historia patria como o typo mais glorioso, em que se personifica, nesta parte da America, o ideal de uma justiça que não tardaria. (p. 175-6, grifos do autor).*

Encerra o capítulo dizendo que alguns daqueles exilados tiveram não só a fortuna de voltar ao país, como também servir nos processos que levaram à tão sonhada independência.

Em relação a esse capítulo é importante ressaltar que Rocha Pombo fez amplo recurso de imagens em seu livro, onde três imagens ilustram esses dois capítulos, a primeira, uma figura de Tiradentes de perfil já com a laço no pescoço; a outra do Vice-Rei, D. Luiz de Vasconcelos e, por fim, o monumento de Tiradentes em Ouro Preto.

Osório Duque-Estrada abordou o tema na lição XI do 4º ano e, na XXI do 6º ano. Se ele havia guardado alguma isenção ao tratar da Insurreição Pernambucana, o mesmo não acontece com a Inconfidência Mineira. Começa o texto alertando para o fato de que o Brasil já era um imenso território conquistado por seus próprios filhos que haviam lutado juntos para repelir ingleses, franceses e holandeses. Por isso, já possuíam esse sentimento de nacionalismo, de pátria que no século XVIII havia alcançado a maioria, precisando viver livre do despotismo metropolitano. A fim de mostrar a razão que teriam os inconfidentes para organizar o movimento de liberdade, fez alusão à independência das 13 Colônias britânicas, que tiveram na cobrança dos impostos a razão para libertação. Assim, teriam os mineiros a próxima cobrança dos impostos atrasados como mote para seu movimento. Além disso, fez referência aos estudantes brasileiros que, nas Universidades de Coimbra e de Montpellier, tinham contato com as idéias revolucionárias pregadas pelos filósofos do século XVIII.

Ao listar os inconfidentes, classificou-os por grupos e os chamou de patriotas quando fez referência ao retorno de um daqueles estudantes que estava na Europa, Domingos Vidal Barbosa: poetas, sacerdotes e militares. Na seqüência, escreve:

Denunciados pelo coronel Joaquim Silvério dos Reis, foram presos e encarcerados todos os patriotas, que nem sequer haviam chegado a perpetrar um crime, pois que, alem das reuniões celebradas na casa de Claudio Manoel da Costa, tinham apenas mandado o Tiradentes ao Rio de Janeiro para obter adhesões e comprar armamentos. (p. 38)

De todas os membros da conjuração mineira, o destaque foi o vulto luminoso de Tiradentes, que, além da morte cruel que o consagrou mártir da liberdade, teve a superioridade moral de não acusar ninguém e guardar a mais perfeita e completa serenidade de ânimo diante de sua sentença.

*Tiradentes ficou sendo para o Brasil uma especie de padroeiro da liberdade e da republica.
Abençoada seja a sua memória! (p. 39)*

O. de Souza Reis também discutiu a Inconfidência Mineira no capítulo XX, *Fim dos tempos coloniaes*, entre as páginas 141 e 146 de seu livro. Deu um peso muito forte à formação intelectual dos envolvidos. Destacou que eram filhos de famílias que podiam custear os seus estudos na Europa, entre Coimbra, Portugal e Montpellier, França, onde tiveram contato não só com as novas idéias em circulação, mas também com figuras revolucionárias, como Thomas Jefferson, um dos líderes da independência das 13 Colônias e, naquele momento, ministro da nova nação na França. Essas idéias introduzidas pelos estudantes na colônia ganharam adeptos, dentre eles, o mais fervoroso e entusiasmado era “*Joaquim José da Silva Xavier, por alcunha o Tiradentes*” (p. 142). A exemplo da forma como abordou a Insurreição Pernambucana, tomando partido nos acontecimentos, aqui também o autor quebrou o espírito historicista pois, mais uma vez, colocou seu julgamento pessoal dos acontecimentos ao se referir às reuniões dos conspiradores:

Entre os admittidos ás reuniões achavam-se tres indignos, os portuguezes Joaquim Silverio dos Reis, Basílio de Brito Malheiro e Ignacio Corrêa Pamplona, que denuncaram ao governador, Visconde de Barbacena (...), a conspiração dos brasileiros.” (p. 143, grifos do autor)

Nessa citação, ao descrever a traição, classificou os traidores como os portugueses que se opunham aos brasileiros, os traídos. Vale destacar que se refere a Tomás Antônio Gonzaga primeiro como desembargador e ouvidor de Vila Rica e também como famoso poeta; depois, já no cárcere, afirma que gastava seu tempo retocando sua obra ou compondo outras novas. Encerra então sua referência ao *noivo de Marília*, sem fazer referência ao fato de que era português de nascimento tão famoso poeta.

A fim de encerrar o capítulo, descreveu, de forma muito sumária, a leitura e execução da sentença através de uma longa citação de João Ribeiro, que corresponde a mais de uma página. Ao introduzir o texto de Ribeiro, deixa sua impressão e seu juízo em relação a Tiradentes:

Na manhã de 21 de abril foi Silva Xavier conduzido para o campo da Lampadosa (...). Ahi, exactamente no sitio em que está a Escola Tiradentes, erguia-se a forca, e nella soffreu supplicio o proto-martyr da idéa republicana no Brasil, a quem hoje a patria rende as mais reverentes homenagens. (p. 145)

Também Carlos Góes tratou do tema Inconfidência Mineira em seu livro “*Historias da terra mineira*”. Esse autor abordou o tema por vias distintas daquelas abordadas pelos outros. Em primeiro lugar dividiu-o em quatro capítulos entre as páginas 127 e 168. Nos três primeiros a narrativa tem por tema não o movimento, mas três mulheres, Bárbara Heleodora, Marília de Dirceu (essas duas nomeando os capítulos) e a irmã de Francisco de Paula de Freire Andrade, de quem o autor não mencionou o nome, cujo capítulo a ela dedicado é “O Caso da Maçã”.

Bárbara Heleodora era moça bem nascida em São João Del Rey e também poetisa. Nessa cidade se instalou Inácio de Alvarenga Peixoto na condição de ouvidor da Comarca do Rio das Mortes; era formado em Coimbra além de ser poeta distinto. Casaram-se no ano de 1778 e Alvarenga, desistindo da carreira de ouvidor, tornou-se próspero empreendedor. Dedicou-se à mineração e às fazendas de cultivo, fazendo grande cabedal. O casal teve uma filha e três filhos.

Em toda a Capitania de Minas Geraes não havia mulher, que fosse mais feliz do que Bárbara Heleodóra. (p. 128).

Toda essa felicidade se dissipou da noite para o dia porque

Alvarenga Peixoto, como patriota que sempre foi, desejava ardentemente a independencia do Brasil (...) (p. 130)

e, para esse fim, tomou parte de uma trama revolucionária que veio a se chamar “**Inconfidência Mineira**”. Como o movimento foi descoberto e Alvarenga teve notícias das conseqüências que ele e sua família poderiam sofrer, explicou a situação à esposa. No entanto, havia previsto uma possibilidade de, pelo menos, livrar a família dos

desdobramentos que seu ato poderia implicar. Em diálogo com a esposa, baixando a voz, plena de medo, disse que poderia denunciar os companheiros.

*Bárbara tapou o rosto com as mãos, fulminada de vergonha. Cresceu para o marido, e, de pé, severa, energética, imperiosa, exclamou:
- Nunca! Seria uma traição! Prefiro a morte á deshonra! Prefiro meus bens confiscados; prefiro a miséria, a viuvez, a orphandade, mas quero o teu nome limpo, e a tua memória – honrada! Que o Rei mande seqüestrar o nossos bens: farei a entrega de tudo! Si te condemnarem á morte, saberás morrer como um heróe. A escada para o patíbulo é muitas vezes o degrau da immortalidade!* (p.131-2)

Depois desse diálogo não tardou que Alvarenga fosse aprisionado juntamente com outros inconfidentes nas masmorras da Ilha das Cobras, de onde, saudoso da esposa e da filha, compôs o poema “Bárbara Bela”. Condenado à morte, foi um dos que teve a pena comutada por degredo em Angola. Lá morreu, “*menos dos ares pesteados que respirava, que das saudade da Patria e da familia, de quem nunca teve noticias.*” (p. 136). E Bárbara Heleodora, de desgosto, acabou enlouquecendo.

Em Vila Rica, outra história de amor teria cenário. D. Maria Dorotéia Joaquina de Seixas, a mais bela de Vila Rica, encantou o então ouvidor da cidade Thomas Antônio Gonzaga, embora português de nascimento, era filho de brasileiros. Enamorado de Maria Dorotéia, a pediu em casamento mas sua condição de magistrado demandava autorização real para o matrimônio. Enquanto aguardava a resposta real, ele bordava o vestido de noiva e compunha versos para sua amada. Nos versos a chamava de Marília e a si mesmo, Dirceu. Além disso, Gonzaga, nesse meio tempo, também tomou parte da Inconfidência. Descoberto o movimento e sabedor do seu destino, que era o exílio na África, mandou convidar Marília a casar-se com ele para, então, partirem juntos para o novo destino. No entanto, não foi bom o comportamento de Gonzaga diante do processo. Não só negou sua participação no movimento, como arrumou culpa para os outros, além de fazer versos lisonjeiros para o Visconde de Barbacena (governador de Minas e responsável por sua prisão), tentando, por esse meio, obter o perdão.

(...) Sabendo d’isso Marilia, e patriota como toda Mineira, negou-se a casar com elle. Todavia conservou-se fiel á sua memoria (que era o mais que ella podia fazer), e veiu a morrer solteira. Ao ser enterrada, seu corpo foi vestido de virgem, de véo e grinalda. Falleceu com a idade de 80 annos, em 1853. (p. 139, grifos meus.)

Carlos Góes apela para o patriotismo de Marília, que se recusou a unir-se a um homem que fraquejou diante da justiça e toma-a como modelo de vida exemplar para todos os mineiros.

O outro episódio não foi uma história de amor. Envolveu o Tenente-Coronel Francisco de Paula Freire de Andrade. Por sua ligação com a inconfidência mineira, a exemplo dos outros, também foi encarcerado na Ilha das Cobras. Ocorre que ele tinha ascendência nobre: era, por parte de pai, descendente do Conde de Bobadela e, por parte de mãe, da família Corrêa de Sá e Benevides. A luta de Freire de Andrade, e de seus parentes em Portugal era então, dada a sua ascendência, buscar uma morte menos indigna, pois morrer na forca era “morte infame”. Sua irmã, que morava no Rio de Janeiro, correspondia-se assiduamente com os parentes em Portugal a fim de saber da possibilidade da comutação da pena. Essa foi lavrada por Carta Régia de 15 de outubro de 1790 mas só deveria ser comunicada ao beneficiados, excetuando-se Tiradentes que não seria alcançado por ela, após a leitura da condenação. A irmã de Freire de Andrade tendo então conhecimento da notícia secreta ainda em 1791, procurou meios de avisar o irmão. Para tanto, articulou um meio um tanto engenhoso. Tirou de uma maçã uma espécie de rolha, e depois escavou um pouco o miolo da fruta, onde colocou um bilhete para o irmão dizendo: “*Com certeza commutação da pena de morte á ultima hora.*” (p. 148) Para entregar a encomenda, livre de qualquer suspeita, encarregou o seu confessor que era o mesmo que atendia aos inconfidentes. Esse, em contato com Freire de Andrade e sem saber o que levava em verdade, entregou a maçã ao destinatário. No entanto, Freire de Andrade, também não sabendo do conteúdo da maçã, louvou a generosidade da irmã e pediu ao frei que a agradecesse e que levasse aquela maçã ao seu infelizmente amigo e companheiro, o sr. Vigário Toledo. Esse acabou lendo a notícia que, por sua condição eclesiástica, não lhe causou grande comoção, afinal não seria mesmo enforcado. Imaginou também que seu amigo tivera conhecimento da notícia e que a enviava para ser repassada. Dada a incomunicabilidade, a notícia parou por aí. Dessa forma Freire de Andrade teve em comum com os outros inconfidentes na passagem de 20 para 21 de abril de 1792, uma noite horrível, “*não porque se acovardasse em face da morte*” mas, porque a morte na forca desonraria sua ilustre família e ele próprio, uma vez que era execução reservada àqueles pertencentes aos últimos estratos sociais. Por isso, ao enforcamento preferia a decapitação ou o fuzilamento. A notícia da comutação da pena de morte em degredo para a África não foi tanto melhor para Freire de Andrade, pois não era a morte que o apavorava, somente

aquele tipo de morte. Porém, a comutação de pena de morte lhe tirava outra possibilidade, como tão bem narrou Carlos Góes:

(...) Ao ouvir a comunicação oficial de que a sua vida seria poupada e de que só Tiradentes teria a glória de morrer, – longe de alegrar-se, entristeceu. Invejou a sorte de Tiradentes, que iria ficar na História como o Próto-Martyr da República. Poz-se então a contemplar Tiradentes, que lá estava no meio da sala, calmo e sorridente, com os pulsos algemados – e, embevecido, extático, Freire de Andrade via agora no simples alferes de cavalaria, hontem seu commandado e subalterno, o Apóstolo da Liberdade, o Redivivo da História, o Genio da Independencia, a Suprema Encarnação da Patria! (p. 152)

No quarto capítulo dedicado ao tema, intitulado “*Tiradentes*”, Carlos Góes faz uma leitura do movimento em conformidade com os demais autores. Tiradentes é abordado no primeiro parágrafo como era, nas horas vagas, dentista de grande perícia e alferes de cavalaria,

*“notabilíssimo Mineiro (...) o qual estava fadado, por sua grande abnegação patriótica, a immortalizar-se na História como o **Próto Martyr da República.**” (p, 153)*

Ao descrever as causas do movimento fez alusão à revolta de Vila Rica como um movimento pioneiro e que marcava a posição anti-metropolitana dos mineiros. Além disso, afirmou que Tiradentes havia se inspirado em Felipe dos Santos. Fez referência à decadência da mineração e a manutenção da voracidade do fisco. Quando os mineiros encontraram nas fábricas de tecidos alternativa econômica, veio alvará do governo lusitano mandando destruir todas elas. Outros desmandos de toda natureza ocorriam como a não abertura de estradas, a recusa de instrução pública para as crianças, a negação da existência de correios e a obrigatoriedade para os mineiros de abrigar em suas casas qualquer soldado dos dragões que pedissem pouso. Por fim, para piorar, o governo português ordenou ao governador que cobrasse a derrama que, àquela altura, montava a 600 arrobas de ouro.

Diante dessas questões, um grupo de *patriotas* tramou o movimento que seria deflagrado no dia derrama. Depois do povo levantado, dirigiram-se até Cachoeira do Campo, onde estava o governador, que seria conduzido até a divisa com a Capitania do Rio Paraíba, enviando-o de volta e em paz:

- Faça boa viagem, e diga lá em Portugal que na America já não se precisa de seus generaes. (p. 157)

Os planos eram muitos: buscar adesão de outras capitanias, libertação de todos os escravos, instalação da capital em São João Del Rey, perdão das dívidas em quintos, liberdade de comércio e indústria, fundação de universidade e escolas públicas para a mocidade e, adoção de uma nova bandeira.

Porém, “*o Portuguez Joaquim Silverio dos Reis (...) um refinado hypocrita, uma alma vil e peçonhenta, um espirito venal e mesquinho*” (p. 158), conjuntamente com mais dois portugueses, Basílio de Brito e Inácio Corrêa Pamplona, em troca do perdão de suas dívidas, denunciaram ao governador o movimento.

Resta-nos o consolo de que dos tres traidores nenhum era Brasileiro. Os Brasileiros mantiveram-se firmes até o ultimo momento, sem fraquear (...). (p. 159)

Diante da denúncia Barbacena suspendeu a derrama, avisou ao vice-rei D. Luiz de Vasconcelos que, aproveitando-se da presença de Tiradentes no Rio de Janeiro, mandou que o prendessem. Em seguida, em Minas foram presos os outros conjurados que, depois foram se unir a Tiradentes, já preso no Rio de Janeiro. Ficaram incomunicáveis entre a prisão em 1789 e a leitura da sentença em abril de 1792. Depois da leitura puderam rever-se e comunicar-se.

(...) Foi uma scena das mais tocantes e comoventes. Cada conjurado sentia mais a sorte do companheiro e amigo do que a sua propria; procuravam-se consolar-se uns aos outros com palavras de affecto e carinho. Um pedia perdão a outro (...). Só de uma coisa não se arrendiam – era de haverem tentado a Independencia da Patria, sacudir para sempre o jugo e oppressão despótica da Metrópole. Em consciencia, cada um sabia que tinha cumprido o seu dever. (p. 160)

Narra ainda que Tiradentes era o mais calmo e estóico de todos, pois já não era a figura de um homem, mas de um apóstolo, de um abnegado, de um mártir. Assim que foi lida a comutação da pena sentiu expandir-se-lhe o júbilo, pois era aquilo mesmo que queria, livrar os companheiros da culpa, expiando sozinho a conjuração.

Alma nobre, grande, a d'esse supremo heróe! (p. 161)

No dia 21 de abril, dirigiu-se Tiradentes para o patíbulo, de onde

Pela ultima vez contemplava a Pátria, – a Patria por quem ia morrer e sacrificar-se, a Patria por quem dava o seu sangue e a sua vida! A sua atitude nessa hora parecia sobrenatural: de pé no estrado, iluminado pelo sol, que lhe tecia uma auréola em torno da cabeça, altivo e sereno, desafiando com o olhar a tyrannia, lobrigando no horizonte, para d'ahi a um seculo, o raiar da Republica no Brasil, saudando a Posteridade, que iria sagral-o Heróe e Próto-Martyr! O patibulo não era para elle um degrau infamante, mas o pedestal da Gloria e da Immortalidade! (...). (p. 163-4)

Esse sacrifício não terminou aí, pois seu corpo foi esquartejado e espalhado por vários dos locais onde havia pregado a idéia de liberdade. Sua casa foi demolida, e colocaram no lugar um padrão infamante. Porém 30 anos mais tarde, quando D. Pedro I realizava uma parte do sonho de Tiradentes, o povo em massa se dirigiu àquele lugar para arrancar de lá infamante padrão. Segue também que a cadeia onde esteve preso agora abrigava a primeira Assembléia Constituinte do Brasil. Um século mais tarde, em 1889, tornou-se realidade outra parte do sonho de Tiradentes, era proclamada a República no Brasil. Desde então a história o sagrou proto-mártir da República. Em Ouro Preto, onde um século antes havia sido colocada uma gaiola com sua cabeça, colocaram uma estátua de bronze que, no meio da praça que leva seu nome, fica de costas para o palácio, significando o seu desprezo pelo poder.

Lúcio José dos Santos para abordar o movimento da inconfidência iniciou destacando a gravidade da situação fiscal em Minas, onde os quintos atrasados somavam em 1788, 528 arrobas que deveriam ser cobrados pelo Visconde de Barbacena. O governador era pessoa, segundo Santos, não talhada para resolver essa situação. Após esse rápido panorama da situação fiscal mineira, Lúcio dos Santos fez referência à situação européia, onde reinava o vento geral da revolta e, sociedades secretas lhes espalhavam os germes. Esses provavelmente chegaram às colônias inglesas da América do Norte que se separaram e constituíram-se em República em 1783. Nesse período havia alguns estudantes brasileiros na Europa sobre quem, com certeza, deviam pesar as idéias revolucionárias. Tanto é verdade que, José Joaquim da Maia, um desses estudantes, teve um encontro com Thomas Jefferson, embaixador americano na França, a fim de angariar o apoio da nova república a um possível movimento de libertação da colônia brasileira.

Na seqüência, o autor fez uma rápida biografia de Tiradentes. Afirmou que ele era uma pessoa de muita inteligência a saber pelas atividades que exercia. Foi dentista, comerciante ambulante, projetou sistema de abastecimento para a cidade do Rio de Janeiro conduzindo as águas dos rios Andaraí e Maracanã, chegou a alferes do Regimento de Dragões, até tentar a vida como minerador, onde encontrou a falência. Além disso, era pessoa boa, a contar pelo seu histórico familiar. Filho de família de poucas posses, porém muito preocupada com a educação dos filhos, haja visto que dois de seus irmãos eram sacerdotes. Era um homem sensível que, através dos vários ofícios desenvolvidos, esteve em contato direto com as misérias e angústias da população de diferentes localidades por onde andou. Considerando todas essas qualidades de Tiradentes, Lúcio dos Santos não achava crível se fiar nos depoimentos de Alvarenga Peixoto que disse ser ele um “*oficial feio e espantado*” e, do Coronel Domingos Vieira, de quem ele era compadre, que falava “*naquele malvado Tiradentes*”.

Tiradentes em contato com José Álvares Maciel recém chegado da Europa, uma vez que havia estudado em Coimbra e viajado pela Inglaterra, conversou sobre as idéias que circulavam por lá, quando então lhe disse que lá, se estanhava não ter o Brasil seguido ainda o exemplo das colônias inglesas.

Fê-lo Maciel sem avaliar o alcance dessas palavras na alma de Tiradentes. (p. 94).

A partir daí ele passou a acariciar a idéia de independência, depois desejar o rompimento para então pensar nos meios para levar a efeito a separação.

Tiradentes em conversas com Maciel falou sobre a possibilidade de um levante em Minas. No caminho de volta falou com o Coronel José Ayres e com o Padre Manoel Rodrigues da Costa. Depois, em Vila Rica, estendeu seus contatos levando suas idéias ao Tenente-Coronel Paula Freire, Padre Carlos Toledo de Mello e Thomaz Antônio Gonzaga. Estavam em Vila Rica por essa época o Coronel Alvarenga Peixoto, o Padre José da Silva e Oliveira Rolim assim como o Coronel Domingos de Abreu Vieira. A todos Tiradentes expôs seus planos.

O grupo original que planejou o início do movimento para o momento da decretação da derrama foi Tiradentes, Paula Freire, Maciel e Pe. Carlos. Aderiram mais tarde Cláudio Manoel da Costa e Salvador Gurgel do Amaral. Alguns, como o Sargento-Mor José Joaquim da Rocha, repeliram o convite.

A narrativa de Lúcio dos Santos deu centralidade absoluta para Tiradentes na organização e condução do movimento. Assim, seria ele que no momento da eclosão sairia às ruas anunciando o mesmo através de senha pré-concebida. Foi dele também a idéia da bandeira da nova República que se instalaria em Minas, embora os versos fossem sugestão de Alvarenga Peixoto. Depois de demonstrar todos os planos, Santos afirmou que, combinou-se entre eles que, se descoberta a conjuração, todos se manteriam na negativa.

Enquanto o movimento era planejado, ampliava-se o número de simpatizantes. Pelos contatos estabelecidos pelo Padre Carlos passou a integrar o grupo o Coronel Joaquim Silvério dos Reis e o Mestre-de-Campo Ignácio Corrêa Pamplona. Silvério dos Reis viu na delação do movimento a possibilidade de se livrar de suas dívidas e, por isso, em 15 de março delatou o movimento ao Visconde de Barbacena. Depois dessa denúncia mais duas se seguiram: o Tenente-Coronel Bazilio de Brito Malheiro, em 15 de abril e, o Mestre-de-Campo Ignácio Corrêa Pamplona. Enquanto Tiradentes seguia para o Rio de Janeiro acompanhado por Silvério dos Reis, com incumbência de mantê-lo sob vigilância, foi feita a suspensão da derrama e as primeiras prisões, da qual resultou o suicídio de Cláudio Manoel da Costa em 4 de julho. No Rio de Janeiro foi preso Tiradentes em 10 de maio e conduzido para a Ilha das Cobras. Na seqüência executou-se a prisão de cada um dos outros envolvidos que também foram enviados para o Rio de Janeiro.

Realizada a devassa foi lida a sentença e a comutação de algumas das penas nos dias 19 e 20 de abril de 1792. Ao final, alguns foram condenados ao degredo perpétuo ou temporário e, apenas Tiradentes, foi condenado à morte na forca, que cumpriu-se no dia 21 de abril por volta do meio-dia. O autor segue listando um por um dos condenados bem como ocorreu o cumprimento de sua pena. Destacou que Joaquim Silvério dos Reis, tendo recebido suas honrarias por conta da delação, foi obrigado a deixar as Minas, “*onde era geralmente detestado*” (p. 108), e se abrigar bem longe, no Maranhão.

Para Lúcio dos Santos não só a suspensão da derrama foi o elemento que inviabilizou o movimento. Existiam outras dificuldades que também deveriam ser consideradas:

(...) iniciada em Minas, não era fácil que se propagasse a outras capitâneas. No Rio e em São Paulo ninguém cogitava de semelhante coisa. Não era, pois, difícil ao governo português circunscrever e sufocar o levante.

(...)

Foi (...) melhor que assim acontecesse. Não estava o País maduro para a independência. O exemplo de nossos irmãos da América Latina é bastante instrutivo. (...). (p. 109-10)

A Inconfidência Mineira foi, juntamente com a Insurreição Pernambucana, tema preferido pelos autores de manuais didáticos para recuperar, ou para criar, o sentimento patriótico brasileiro. Em relação ao movimento de Minas fica evidente um outro recurso utilizado e preconizado pela História como disciplina escolar, que era a eleição e difusão dos heróis nacionais, pessoas cujas ações pudessem servir de modelo para os futuros cidadãos. Esse processo ficou evidente em todos os autores, até mesmo no menos entusiasmado com o tema que foi Osório Duque-Estrada ao concluir seu capítulo com a exortação de “*abençoada seja a sua memória*” em relação a Tiradentes. Esse recurso foi utilizado nos outros episódios analisados, porém, no caso da Inconfidência Mineira, por vezes ele é o único. Lúcio José dos Santos ao tratar do tema não fez uso em nenhum momento de expressões nacionalistas, abundantes em Souza Reis, nem apelou para o sentimentalismo característico de Carlos Góes, mas deixou Tiradentes no centro de toda trama acentuando seu aspecto ousado e abnegado. Não só foi apontado como idealizador do movimento mas também seu principal arauto e articulador. O recurso à personalidades era um dos artifícios indicados por Pierre Nora¹⁷⁸ que permitiam a busca da ancestralidade, das origens. Ao destacar todo o movimento e cada um dos participantes, principalmente na narração mais eloqüente, a de Carlos Góes, com tons de uma grandeza inominável, eles também faziam da República contemporânea, a utopia de todos aqueles mártires, agora realizada, algo de muito grande, da qual todos os brasileiros deviam se orgulhar.

Destaca-se que foi através da Inconfidência Mineira que se introduziu pela primeira vez no Brasil o ideário da independência e da República. Exaltar a Inconfidência era também uma forma de homenagear a República e demonstrar que o seu projeto era anterior à independência realizada por D. Pedro. Aqui, sem nenhuma dúvida, o recurso da imagem se apresentava como instrumento de força sem igual. A Academia Imperial de Belas Artes¹⁷⁹, criada ainda no tempo do I Reinado, formou

¹⁷⁸ NORA, Pierre. Op. cit. 1981.

¹⁷⁹ “O estabelecimento representava o resultado imediato da Missão Francesa que chegara ao Brasil em 26 de março de 1816 com o intuito de fundar aqui uma academia de artes. No entanto, a escola só passaria a funcionar 10 anos depois, e mesmo assim enfrentando muitas dificuldades de ordem econômica. Foi apenas durante o Segundo Reinado que a Academia viveu uma situação mais estável, sobretudo graças

grandes artistas que deixaram sua marca representando vários episódios da História brasileira. Dois nomes se destacam tendo em vista a forma como representaram vários desses episódios e personalidades da História do Brasil e, além disso, por serem dois dos protegidos do Imperador D. Pedro II (os *pensionistas do Imperador*), Pedro Américo e Aurélio de Figueiredo. Várias de suas pinturas foram utilizadas por Rocha Pombo para ilustrar o seu texto. Jonathas Serrano, atendendo já a uma solicitação dos anos Vargas, preferiu utilizar na representação do movimento fotografias ao invés das pinturas.

Esse movimento pode ser analisado na perspectiva de André Chervel quando trata da independência do saber escolar em relação ao saber acadêmico. A dimensão atribuída a ele nos manuais supera aquela dedicada pelos historiadores analisados. Capistrano de Abreu sequer considerou escrever linha sobre o tema. Oliveira Lima, embora não deixasse de tecer comentários elogiosos à figura de Tiradentes, desqualificou o movimento em função de seu apelo republicano. Não deixou contudo, de ressaltar a origem européia do movimento através das idéias, afinal, uma marca desse autor, era a necessidade do estabelecimento de vínculos entre a História do Brasil e a Europa, matriz de civilização. Além do mais, uma referência citada com freqüência por ele foi o livro de João Ribeiro que, como já afirmado, havia sido escrito como manual didático. Manoel Bomfim, por sua vez, não dedicou mais do que uma frase do seu livro “*O Brasil na América*” ao movimento mineiro. Inseriu esse comentário no capítulo que trata das independências no continente americano. Demonstrou a antecedência da idéia de independência no Brasil em relação aos vizinhos hispano-americanos, cujo início se deu a partir de 1810, em exatamente um século, quando surgiu em Minas a Guerra dos Emboabas e em Pernambuco a Revolta dos Mascates. Embora nenhum desses movimentos trouxessem a palavra independência, o caráter anti-português deles deixa, segundo o autor, a idéia explícita. Dessa forma, em relação à independência

*é inegável que nos fins do século XVIII, com os companheiros de Tiradentes, há uma explícita reivindicação de emancipação nacional.*¹⁸⁰

aos auxílios públicos e privados do monarca. (...)” SCHWARCZ, Lília Moritz. As Barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 145.

¹⁸⁰ BOMFIM, Manoel. O Brasil na América. Caracterização da Formação Brasileira. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997. p. 372.

Para arrematar, ele ainda afirmou que era República a forma política esboçada por todos esses movimentos. Dessa forma, a eleição desse movimento como o nascedouro da liberdade e da República no Brasil ganhava uma força significativa exatamente ao longo dos anos republicanos. Outra preocupação salientada pelos novos governantes era a de formar e difundir um passado comum e ideal, principalmente considerando a ampliação dos direitos eleitorais no país. Por isso a educação escolar era, sem dúvida nenhuma, um dos elementos mais importantes. A análise dos textos de referência deixa evidente que o tratamento dispensado à Inconfidência Mineira nos manuais didáticos tem intensidade e formas mais acentuadas que no discurso historiográfico, permitindo mais uma vez recorrer aos lugares de memória. O manual didático apresentou um texto independente dos textos de referência, deixando evidente não só a independência do saber escolar em relação ao acadêmico mas, também, a intencionalidade do seu conteúdo, a projeção de uma memória que, absolutamente, não era espontânea¹⁸¹.

5- A Guerra do Paraguai

O tema foi tratado por Jonathas Serrano no capítulo nono, intitulado “*Governo de Pedro II*”, como sub-item “*Lutas externas. Queda da Monarquia*”. Nesse tópico o autor tratou desde as questões que opunham o Brasil à Argentina de Rosas e ao Uruguai de Oribe, passando pela Guerra do Paraguai até a Questão Christie.

A Guerra do Paraguai foi tratada em quatro parágrafos, páginas 148 e 149, que equivalem a uma página. Seu início atribuído a dificuldades de negociação que determinaram a intervenção brasileira no Uruguai contra o partido *blanco* de Aguirre, e a favor do partido *colorado* de Venâncio Flores. Quando, por fim, os brasileiros chegaram a Montevideú, fevereiro de 1865, o Brasil já estava em guerra contra o Paraguai, cujo presidente, Solano Lopez, não quis admitir a intervenção sobre o Uruguai. No início a luta contou com a participação da Argentina e do Uruguai (Tríplice Aliança) e depois, já sob o comando de Caxias, o país estava praticamente só. Se em primeiro lugar os territórios do Mato Grosso e do Rio Grande do Sul foram invadidos,

¹⁸¹ Os autores relacionados ao saber acadêmico listados nesse trabalho escreveram obras gerais sobre o a História do Brasil. Outras obras específicas sobre o tema Inconfidência Mineira também foram escritas, merecendo nota a de Joaquim Norberto de Souza Silva, *História da Conjuração Mineira*, de 1873. Essa obra foi acusada de diminuir a figura de Tiradentes uma vez que se contrapunha ao movimento republicano que o enaltecia, gerando várias outras, em diferentes datas, com o objetivo de recuperar a imagem ferida do herói. Para essa análise ver tese de doutorado de Thais Nivia de Lima e Fonseca, *Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes*, defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo em 2001.

ao passar para a ofensiva, os brasileiros entraram no território paraguaio. Na seqüência cita as várias batalhas vencidas pelo Brasil bem como seus líderes: Riachuelo, Almirante Barroso; Tuiuti, general Osório; Itororó e Avaí, Caxias; chega enfim a Cero Cora onde Lopez foi morto. Fecha apresentando o saldo de mortes e prejuízos, não rendendo nenhuma homenagem ou honra a essa guerra.

Ao final do capítulo, listou a Guerra do Paraguai entre as datas mais importantes, assim como Caxias constou entre os vultos mais notáveis merecendo, por isso, uma pequena biografia.

Rocha Pombo por seu lado não foi nem um pouco econômico ao tratar dessa guerra. Gastou sete capítulos, do LXXVIII ao LXXXIV, entre as páginas 251 e 279. Ao longo dos capítulos constam vários quadros representando alguns dos atores da guerra, bem como pinturas, destacando-se entre elas duas de Victor Meirelles e outras duas de Pedro Américo.

No texto de Rocha Pombo, Francisco Solano Lopez havia assumido o governo de seu país em 1862 e aguardava o momento adequado para dar ao Paraguai uma posição de destaque na América do Sul. A oportunidade se lhe ofereceu quando o Brasil invadiu o Estado Oriental (Uruguai). O primeiro passo do “ditador” em direção à guerra se deu quando ele aprisionou o “paquete brasileiro *Marquez Olinda*” que passava por Assunção em direção ao Mato Grosso e, em meados de dezembro, declarou guerra ao Império, invadindo-o com um exército de aproximadamente 6.000 homens. Dessa empreitada, em janeiro de 1865 já se encontravam os paraguaios senhores de todo o sul da “*nossa longínqua e desventurada provincia*” (p. 253). Ainda aproveitando-se da continuidade das lutas brasileiras em terras do Uruguai, Lopez tentou, sem sucesso, o apoio de Urquiza, governador de província de Entre-Rios, na Argentina. Resolvidas as questões no Uruguai, com a posse de Venâncio Flores, o governo brasileiro pôde então responder ao governo paraguaio.

Diante da falta de apoio da Argentina, Lopez, para chegar ao Brasil, invadiu a província de Corrientes, o que foi o suficiente para que, em 1º de maio de 1865 fosse firmada a Tríplice Aliança entre brasileiros, uruguaios e argentinos contra os paraguaios. Em seguida o autor fez um rápido levantamento das forças de cada membro da Aliança, ressaltando a superioridade no combate dos paraguaios. Embora os aliados se apresentassem de forma geral em desvantagem, Rocha Pombo faz questão de frisar:

Em tão grave conjuntura, contaram, felizmente, os respectivos governos com o patriotismo inflammado das populações, affrontadas nos seus brios. (p. 256)

Ao se dirigir para o Paraná e na seqüência para São Borja, Rocha Pombo descreveu em detalhes a batalha de Riachuelo que, em princípio, a julgar pela quantidade de soldados, parecia francamente favorável ao Paraguai. Graças à coragem épica do almirante Barroso, o saldo foi favorável ao Brasil. Nesse ponto Rocha Pombo usa de um recurso pouco usual, que é citar outro autor. A fim de descrever o almirante Barroso, usa um livro, o qual não identifica, sobre os fastos da nossa marinha de guerra:

Desde esse momento um ardor achilleano inflamma o peito do velho guerreiro; seus olhos dardejaram relampagos atravez da nuvem de sua longa barba branca agitada pelo vento; a lança que só elle pode manejar, como o heroe de Homero, é a proa do Amazonas, e Gustavino é o seu Automedonte. Uma vez envolvido na peleja, elle renuncia ao mando á distancia, alem das bordas do Amazonas; nem um novo signal da capitanea: QUE CADA UM CUMpra O SEU DEVER; elle comanda pello exemplo, pela presença do seu vulto no passadiço do navio; elle sente que a unidade táctica que obedece á sua voz immediata basta para exterminar toda a esquadra inimiga... (p. 359)

A batalha de Riachuelo quase que destruiu por completo o poder naval do inimigo que, agora, ao penetrar o Rio Grande, faz crer que seu exército emanciparia os escravos e, dirigindo-se para o Uruguai, tentou buscar o apoio e simpatia do partido *blanco* como, no início da guerra, o Brasil tinha obtido do *colorado*. Apesar disso, o inimigo foi derrotado.

Diante dessa derrota, Lopez mudou de estratégia e fez um recuo, mantendo suas tropas na defesa de suas fronteiras. A resposta dos aliados foi, portanto, a luta dentro do próprio território paraguaio, onde se desenvolveram as batalhas de Humaitá, Tuiuti e Curupaiti. O autor descreve cada uma como se fosse um jornalista em campo, acompanhando não só os avanços e recuos dos exércitos, como também as divergências que ora se faziam entre os aliados. Citou, por exemplo, o desacordo entre Osório e Mitre, que acabou provocando a retirada do primeiro e seu retorno para a pátria. Novamente os combates que se desenvolveram aumentaram a vantagem dos aliados. Novos desentendimentos; a volta de Flores para Montevidéu; a chegada em Tuiuti do marquês de Caxias que num prazo de seis meses conseguiu elevar o efetivo das forças em operação para 40.000 homens, deixando-os prontos para atacar a praça de Humaitá

enquanto, simultaneamente, os paraguaios estavam sendo expulsos das terras do Mato Grosso.

Sob a liderança de Caxias o exército aliado conseguiu, depois de longo cerco, esvaziar a fortaleza de Humaitá, controlando o rio desse ponto até a capital Assunção. O autor narrou que, à medida que se verificavam vitórias e avanços dos aliados, as cidades paraguaias tendiam a se despovoar, sendo essa a situação da capital naquele momento. Na trilha dos fugitivos que, a partir de Assunção eram capitaneados pelo próprio “ditador”, encontrava-se a marca de sua barbárie – os prisioneiros, traidores e generais que perdiam batalhas, eram simplesmente sacrificados por ordem de Lopez. Rocha Pombo fez uma citação a esse respeito:

Quando chegaram á Europa as primeiras noticias de taes carnificinas (diz Th. Fix) ninguem acreditou nellas: pareciam espantosas, absolutamente contrarias ao conceito até então formado acerca do character heroico de um homem que resistia sósinho a tres nações. (p. 274)

Ainda nos primeiros meses de 1869 Caxias, enfermo, se retirou dos combates, sendo substituído pelo conde D’Eu. Segundo o autor, as forças paraguaias já estavam destruídas, tentando os sobreviventes, em companhia de Lopez, garantir a sua vida. É interessante como Rocha Pombo em seu texto atribuiu ao Brasil uma missão salvadora da nação paraguaia:

Emquanto as armas alliadas iam perseguir no interior as legiões dizimadas de López, tratava-se, em Assumpção, de organizar um governo provisorio, sob as inspirações do nosso plenipotenciario, conselheiro Paranhos. A população de todos os pontos que já estavam livres da tyrannia elegeu Diaz de Bedoya, Cyrillo Rivarola e Carlos Loixaga para constituirem a Junta de Governo. (p. 277-8)

Narra o fim dos combates até que Lopez, já ferido e derrotado, tem um gesto hostil contra o soldado que o quer prender sendo, enfim, morto.

Terminara assim essa guerra tremenda de cinco annos, só devida a um homem, a cujas velleidades de mando e a cujo instinto sanguinario se sacrificou todo um povo, e a paz de tantas nações. (p. 279)

O tom nacionalista de Rocha Pombo não ficou tão evidente no uso das palavras ou no tratamento que atribuiu às personagens, embora não as deixe de chamar de patriotas e, de se referir a Lopez, com frequência, como ditador. Mas, na descrição das batalhas, o que fez como se lá estivesse (Como Jonathas Serrano já havia sugerido que é papel do professor narrar o fato como se tivesse sido testemunha ocular), não atribuiu nenhum demérito aos exércitos aliados, principalmente, valorizou a bravura e a altivez dos líderes brasileiros, na quantidade de páginas que utilizou para abordar o tema e, na seleção das imagens. Constam pinturas das principais lideranças, nos grandes quadros que procuravam “reproduzir” a guerra, como a *Batalha de Riachuelo* e *A ocupação de Curuzu*, ambos de Victor Meirelles e, *Batalha de Avahay* e *Batalha de Campo Grande*, de Pedro Américo.

Osório Duque-Estrada também foi menos enfático do que Rocha Pombo na sua abordagem do tema. Ele está na “*Lição XXVII – O segundo reinado – A maioria – As lutas internas e externas*”, especificamente entre as páginas 180 e 181. Tratou a guerra do Paraguai como mais uma daquelas que se desenvolveram no Prata. Inicialmente chamou a atenção para os conflitos que opunham o Brasil à Argentina de Rosas e ao Uruguai de Oribe. Justificou as intervenções devido aos

Mãos tratos e crueldades praticadas contra Brasileiros naquellas duas republicas, assim como insultos e ultrajes feitos á nossa bandeira (...).
(p. 180)

Essas mesmas causas provocaram nova intervenção brasileira no Uruguai em 1864, aliando-se a Venâncio Flores que lutava contra o governo despótico de seu país e, em troca do apoio brasileiro, prometia as reparações desejadas. Solano Lopez, ditador do Paraguai, protestou contra a intervenção brasileira mas, não sendo ouvido, declarou guerra ao Brasil invadindo as províncias do Mato Grosso e do Rio Grande do Sul. Colocado Venâncio Flores na presidência do Uruguai, o mesmo se aliou ao Brasil na luta contra o Paraguai. Lopez, desesperado porque o governo da Argentina não permitia que ele passasse com suas tropas por seu território para chegar ao Rio Grande do Sul, também lhe declarou guerra.

Nasceu d’ahi o tratado da tríplice alliança (Argentina, Brasil e Uruguay), assignado em Buenos Ayres em 1º de maio de 1865. (p. 181)

Não se prolongou em nenhum detalhe da guerra, simplesmente concluindo o assunto com:

A lucta prolongou-se até 1º de março de 1870, data da morte de Lopes nas margens do Aquidaban. (p. 181)

O. de Souza Reis tratou da guerra no seu capítulo “XXXI. SEGUNDO REINADO – GUERRA DO PARAGUAI – 1864 – 1870”, entre as páginas 211 e 238. Esse autor foi de fato aquele que demonstrou maior envolvimento em suas narrativas. Não podia ser diferente por se tratar de um episódio tão significativo para os brios nacionais e republicanos como esse conflito. Esse autor costumava, ao longo de seu texto, fazer referências a outros, destacando-os em pés de páginas.

Souza Reis aludiu para antiga indisposição que nutria o Paraguai em relação ao Brasil, notadamente no tocante à navegação do rio Paraguai, caminho para a província brasileira do Mato Grosso. Acrescentou que, se essa indisposição era transparente no caso paraguaio, ela não deixava de existir em algumas outras repúblicas sul-americanas, “*onde ainda lavravam fundas discórdias*” (p. 211). O que incomodava era

(...) A situação particular do imperio, grande, unido, em progresso, com estadistas acatados e pesando no conceito do resto do mundo (...). (p. 211)

No caso do Paraguai, essa indisposição levava Lopez a se preparar para a guerra, não só treinando militares, como adquirindo armamentos e trazendo operários ingleses para construir fortificações e oficinas de fundição.

As animosidades tomaram corpo quando Flores invadiu a Banda Oriental e Lopez exigiu satisfações do governo de Buenos Aires pelo apoio ao caudilho. Porém, o mal maior foi a recusa de seu nome para intermediar diplomaticamente a questão em favor do Brasil, que ameaçou caso enviasse tropas ao território uruguaio.

O primeiro ato de guerra aconteceu em 12 de novembro de 1864 quando Lopez, antes de qualquer declaração de guerra, aprisionou o navio Marquês de Olinda, sua tripulação e passageiros, dentre os quais estava o Presidente da província do Mato Grosso, coronel Frederico Carneiro de Campos. O segundo ato veio em dezembro do mesmo ano quando mandou invadir a parte sul do Mato Grosso.

Começava assim, no fim do anno de 1864, a grande lucta que o Brasil teve de sustentar até 1º de Março de 1870 contra o ditador do Paraguai. (p. 213)

Os exércitos paraguaios não ousaram ultrapassar o rio São Lourenço, temendo a resistência montada na capital. Embora pouco volumosa e com algumas trocas de comando, a resistência persistiu até quando chegaram reforços vindos do Rio de Janeiro, São Paulo e Goiás, somente no início de 1866, devido às distâncias e algumas complicações administrativas. Voltando ao esforço paraguaio, Souza Reis narrou a tentativa de Lopez em janeiro de 1865 de obter permissão do governo argentino para atravessar seu território em direção ao Rio Grande do Sul. Diante da negativa, aprisionou o vapor argentino *Salto* e enviou uma esquadilha contra a Argentina que se apoderou da província de *Corrientes*, onde estabeleceu uma base de operações futuras. Esse ato permitiu ao governo imperial formalizar com os governos argentino e uruguaio a tríplice aliança.

Como já ressaltado, a grande característica de Souza Reis é o seu envolvimento direto com os acontecimentos, assim é importante sua descrição de algumas passagens daquilo que ele chamou do “*primeiro feito mais notavel dos aliados*” (p.216), a batalha de Riachuelo. Diante da tentativa dos paraguaios de atacar a esquadilha brasileira de surpresa, o almirante Barroso convocou:

Preparar para o combate – Bater o inimigo o mais proximo que cada um puder! e depois – O Brasil espera que cada um cumpra o seu dever! (p. 216)

ao descrever os atos de bravura:

(...) Barroso, official destemido, dirigia em pessoa, exposto á balas, toda a operação. Pela tardinha estava ganha a victoria, que nos custou apenas 104 mortos e 123 feridos, enquanto os paraguaios tiveram mais de 1.000 perdas. Entre as victimas contámos o capitão do exercito Pedro Affonso Ferreira, o guarda marinha João Guilherme Greenhalgh e o marinheiro Marcilio Dias, que se sacrificaram gloriosamente pela patria, praticando actos de bravura ()*

(...)

() Em bellos versos de Joaquim Norberto de Souza e Silva é feita a descrição poetica da batalha. Das victimas desse dia glorioso são particularmente recordados Greenhalgh e Marcilio Dias. Greenhalgh, servia na canhoneira Parnahiba. Bateu-se a guarnição com denodo contra as forças de quatro inimigos que a abordavam. No fervor da peleja, um official paraguaio consegue arriar a bandeira brasileira da Parnahiba, Greenhalgh lh'a arranca das mãos e prostra-o-morto com um tiro, mas logo cáe*

trespassado de tiros de fuzil e de golpes de machado, morrendo abraçado ao pavilhão da patria.” (p. 217, grifos do autor.)

A batalha de Riachuelo ocorreu em solo argentino. Enquanto isso, o exército paraguaio invadia o território do Rio Grande do Sul, onde era rechaçado por exércitos aliados liderados por Flores, uruguaio, Paunero, argentino, Marques de Souza e almirante Tamandaré, brasileiros. Sabendo desses acontecimentos, o Imperador fez questão de apresentar-se pessoalmente no teatro da guerra. Foi-lhe permitido assistir a rendição de Uruguaiana, em 18 de setembro de 1865, para a qual é importante deixar Souza Reis encher de orgulho todos os brasileiros:

(...) Entregou-se prisioneira toda a divisão invasora, sendo permitido aos chefes, officiaes e empregados de distincção retirarem-se desarmados. Os prisioneiros foram repatriados pelas tres nações alliadas. Na Argentina foram obrigados a sustentar-se com seu trabalho e muitos, incorporados ás tropas do governo, tiveram de servir na fronteira da Patagonia. Entretanto, no Brasil, todos os prisioneiros internados, não só de Uruguaiana, mas de toda a guerra, fossem officiaes ou praças, receberam sempre soldo, vestuario, alimentação e alojamento por conta do governo, sem que fossem obrigados a trabalhar. O general paraguaio Resquin, que tambem cahiu prisioneiro já no fim da campanha, escrevendo sobre a guerra em 1875 assim se exprimiu: “o governo do Brasil recolheu os prisioneiros ao Rio de Janeiro, sustentou-os com soldos de prisioneiros, reconhecendo suas graduações, e concluida a guerra foram conduzidos nos navios da esquadra e entregues ao governo paraguaio. Os filhos na Nação paraguaia que tiveram a sorte de cahir prisioneiros sob a bandeira do Brasil nunca esquecerão a generosa e benevola attenção do povo brasileiro”. (p. 218-9)

Essa derrota causou o primeiro desânimo em Lopez que se retirou de Corrientes, ordenando a seus soldados que se limitassem à defesa do próprio território.

Nesse episódio foi grande a demonstração de patriotismo pois, até mesmo para Souza Reis foi difícil não reconhecer tal sentimento entre os paraguaios. Narrando a empreitada dos inimigos na região sul escreveu:

Não foram felizes, desde o próprio inicio do anno, os Paraguaioes que acabavam de transpôr o Paraná, pois os atacaram molestias graves, como a varíola, o sarampo, a dysenteria e o cholera, as quaes fizeram muitas victimas. Dizimaram tambem o gado as pestes, mas apesar de todas as infelicidades aquelle povo heroico, fanatizado pelo tyranno López, soube portar-se com inacreditavel bravura. (p. 219, grifos meus.)

O autor descreveu os acontecimentos do ano de 1866. Apresentou com destaque a primeira batalha de Tuiuti e a de Curuzu. Quando narrou os fracassos de Curupaiti, destacou o desânimo e a reformulação dos exércitos com a saída de Osório e Flores e, a entrada

(...) daquelle grande Marechal, que, velho esteio da pátria, coberto de serviços e nem sempre tratado com a consideração a que tinha direito, por parte do Imperador, com 63 annos de idade ainda não recusava um posto de tanto sacrificio. (p. 322)

Era o Marechal Caxias.

Durante o ano de 1867 a quantidade de movimentos de guerra foi menor. Em princípios do ano, problemas internos afastaram Mitre do comando que foi transmitido interinamente a Caxias. Sabendo da presença e liderança de Caxias, o general Osório pediu para retornar ao campo de batalha, para onde foi deslocado com um destacamento de 7.000 homens e se colocou sob comando do “Velho Marechal”. Algumas escaramuças foram registradas e a segunda batalha de Tuiuti e o isolamento de Humaitá em relação a capital paraguaia são os fatos importantes desse período. Enquanto esses episódios aconteciam em território paraguaio, a força expedicionária que tentava libertar o sul do Mato Grosso registrava sucessivos fracassos até o mês de julho, quando novo destacamento organizado pelo Presidente da Província conseguiu avançar e tomar Corumbá, sob controle paraguaio, além de alguns navios.

Para o ano de 1868 o autor narrou glórias e mais glórias. Essas tendiam a ser maiores em função da saída definitiva do Mitre do comando. Pareciam tão acostumados a ela que, a narrativa não apresentava nenhum lampejo a mais de ânimo patriótico. Entre as batalhas destaca-se a do passo de Humaitá, visto ter sido longa e avaliada como inexpugnável. Depois disso, seguem-se mais duas notáveis batalhas, a de Itororó e a de Avaí, até o completo abandono da capital que, no final do ano foi ocupada, sob as ordens de Caxias, pelo coronel Hermes Ernesto da Fonseca.

Assim termina o anno de 1868, estando desbaratado o exercito paraguaio; Lopez em fuga para a região Norte do paiz, onde vae tentar proseguimento da campanha por meio de guerrilhas; os nossos caminhos de Assumpção, tendo occupado uma a uma todas as fortalezas do inimigo. (p. 231)

No início de 1869, já com 66 anos, Caxias pediu para abandonar o comando das forças, sendo substituído pelo Conde d'Eu. No que toca às batalhas, o grande trabalho que tiveram os exércitos foi desbaratar alguns focos de resistência e se entregar à tarefa mais difícil que era perseguir Lopez. É importante a referência que Souza Reis fez ao trabalho de José Maria da Silva Paranhos, futuro Visconde do Rio Branco, que seria de reorganizar o governo do país. Para tanto, ele reuniu num teatro da cidade uma grande assembléia que elegeu três cidadãos para o governo provisório. A eleição foi conduzida e dirigida pelo Brasil, empenhado em manter a independência do Paraguai. Dentre os atos do governo provisório, Souza Reis apresentou o seguinte comentário de pé de página:

Um dos actos desse governo provisorio foi, a 2 de Outubro de 1869, o decreto que extinguiu a escravidão. Apesar de vigorar ainda no Brasil a nefanda instituição, esse decreto foi lavrado a pedido do marechal Conde d'Eu. O numero de escravos era então muito pequeno, no Paraguai, onde desde 1842 se decretara a liberdade dos nascituros. (p. 234)

O cerco definitivo ao “dictador fugitivo” ocorreu em Cerro Cora em 28 de fevereiro de 1870. Para fechar essa história, Souza Reis volta à carga com o seu patriotismo reconhecendo no inimigo, a grandeza de um herói que, embora equivocado, lutou com dignidade por sua causa:

Alcançando a margem do rio, o dictador, gravemente ferido, apeia-se do cavallo, atravessa para a margem opposta, mas ahi cáe, apoiando o corpo no braço esquerdo e tendo ainda á direita a espada. Accorre nesse momento o proprio general Camara, que o intima a render-se, mas López recusa e tenta ferir o general. Desarmado então por ordem do general Camara, por um soldado, no mesmo momento expira aquelle que tão grande bravura, embora mal applicada e frequentemente empanada de crueldade, havia conduzido os Paraguaioes durante cinco annos de uma lucta infeliz, mas em que fizeram na verdade prodigios de heroísmo. (...)

Estava terminada aquella longa guerra, provocada pela desmedida ambição do dictador paraguaio e que custou ao paiz, além de immenso sacrificio de dinheiro, a perda de 50.000 homens entre os mortos em campanha e as victimas das epidemias que se declararam no exercito. (...)

O Brasil não reclamou um só palmo de territorio, não opprimiu os vencidos, satisfazendo-se com a victoria e a organização do Paraguai em moldes democraticos e justos; a propria divida de guerra, reconhecida

pelo governo paraguaio, foi minima e até hoje o paiz, convertido em nosso amigo, não foi coagido a solvel-a. (p. 236-7)

O comportamento do Brasil diante do Paraguai é, sem dúvida nenhuma, de uma grandeza cristã. A fim de concluir o capítulo cita os “vultos eminentes da guerra”.

Capistrano de Abreu tratou do tema em um estudo publicado em “*A Notícia*” em 1 de janeiro de 1900 com o título “*O Brasil no século*”¹⁸² onde dedicou um parágrafo à Guerra do Paraguai. Considerando a brevidade com o que o fez, é difícil detectar no texto questões que sugerissem uma abordagem patriótica, a não ser na forma de se referir ao governante paraguaio, a quem chama de “*tirano hereditário do Paraguai*” que, em tempos de pura paz, aprisionou um navio brasileiro e invadiu o Mato Grosso e o Rio Grande do Sul. Noutro texto, agora dedicado ao Duque Caxias¹⁸³, publicado na *Gazeta de Notícias* em 4 de agosto de 1903, novamente fez referências à guerra que seria desdobramento dos conflitos que envolviam o Uruguai. A ajuda brasileira a Venâncio Flores teria provocado a intervenção de Solano Lopez em defesa da Banda Oriental. A aliança então firmada por Brasil, Argentina e Uruguai esperava que os conflitos fossem rápidos. “Puro engano: o tratado da tríplice aliança é de 1º de maio; a morte de Lopez e o fim da guerra só ocorreram em março de 70” (p. 15). Como é um texto de natureza biográfica, a preocupação do autor está mais voltada para a figura de Duque de Caxias do que propriamente do conflito. No entanto, através do comando desse militar, que ao final representava o Brasil, é possível ver não só sua altivez ao assumir o comando e também no momento de se retirar do mesmo, mas, a superioridade da nação brasileira que, ao longo da guerra soube oferecer a Lopez uma saída honrosa e que, acima de tudo, poupasse a nação paraguaia do total aniquilamento.

Oliveira Lima fez breve menção a esse conflito que opôs a monarquia brasileira à vizinha república paraguaia. Sugeriu a presença desse movimento não numa perspectiva nacionalista mas, como um dos elementos que enfim levaram ao golpe final da monarquia. Na sua interpretação, o exército saiu valorizado desse conflito e, por isso, o utilizou para hostilizar o imperador e o império. A utilização de suas armas e força para destruir tão desproporcional rival traziam consequências desastrosas. Esse espírito só fez então aumentar o número de rivais e críticos da monarquia que, dia a dia, se

¹⁸² ABREU, Capistrano de. *O Brasil no século XIX*, in Obras de Capistrano de Abreu – Ensaios e Estudos, 3ª série (Crítica e História). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976. pp. 89-100.

¹⁸³ ABREU, Capistrano de. *O Duque de Caxias*, in Obras de Capistrano de Abreu – Ensaios e Estudos, 2ª série (Crítica e História). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976. pp. 1-18.

encontrava cada vez mais isolada. Logo no início do novo regime, uma das idéias sugeridas foi da restituição dos troféus da guerra ao Paraguai. Ora, não foi posta em prática porque, afinal, era aquele exército vitorioso em 1870 que agora governava o novo regime.

Manoel Bomfim tem na Guerra do Paraguai, intitulada por ele como “*O crime contra o Paraguai...*”¹⁸⁴ mais um arsenal de argumentos para desqualificar não o Brasil e os brasileiros, nem mesmo o Império mas, obrigatoriamente, os Braganças. Segundo sua argumentação eles foram os verdadeiros inimigos do Brasil desde os anos da restauração portuguesa, 1640, e principalmente após 1822 (independência), quando se assenhorearam do trono do país. Para ele essa guerra não passava de um exercício de imperialismo do Império centralizado, contra a forte nação republicana paraguaia. Aproveitava-se mesmo o governo brasileiro dos restos de anarquia caudilhista que imperava principalmente no Uruguai e, de alguma forma ainda na Argentina, para envolver-lhes nesse movimento maligno contra o Paraguai. Era só a intenção imperialista, pois, afinal, ganho material nenhum pôde ser computado ao Império. Apenas a Argentina teve ganhos com ela. Era uma guerra dos Bragança. Essa afirmativa é tanto verdadeira que, relata Bomfim, houve dificuldade de se encontrar alguém para assumir o golpe final que tirou a vida de Solano Lopez. Na necessidade de fazê-lo, “tiveram de buscar um Chico Diabo, bastante humilde e desconhecido, para ser o herói definitivo” (p. 278).

Capistrano de Abreu e Oliveira Lima foram testemunhas desses acontecimentos. Manoel Bomfim nasceu pouco antes de seu término, em 1868. Os dois primeiros escreveram seus textos muito próximos deles. Se para o primeiro um envolvimento maior não poderia ser muito custoso, esse era sem dúvida para o segundo. Oliveira Lima foi, e deixa transparecer isso ao longo do seu texto, um monarquista convicto. Assim como com algum esforço tratou de Tiradentes, e o fez sem deixar impressões monarquistas, foi uma questão difícil quando se tratava da Guerra do Paraguai. Para ele ela foi um dos elementos que, sem dúvida nenhuma, ampliou a oposição à monarquia que, por fim, acabou exatamente pelas mãos do exército brasileiro. Manoel Bomfim que poderia dar tratamento semelhante, não pontuou o fim do império, mas deixou claro que essa guerra foi um empreendimento pessoal do imperador e, por isso, contra o

¹⁸⁴ BOMFIM, Manoel. *O Brasil Nação. Realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996, 2ª edição.

sentimento da nação brasileira como um todo. Embora não o apregoe, mas deixa algum sinal de que, de fato, ela contribuiu para eliminar do Brasil o cancro dos Braganças.

A abordagem patriótica feita a partir desse tema nos manuais didáticos apresenta um aspecto bastante interessante. A pátria é louvada na relação que ela estabelece com as outras, seja como parceiras ou rivais.

Jonathas Serrano foi quem apresentou menos entusiasmo na narrativa desse episódio. Ele já havia advertido na sua “*Explicação Necessária*” que apenas falaria das guerras em função da necessidade, e que não era sua intenção desvendar os feitos militares. Essa parece ter sido a preocupação que norteou os trabalhos principalmente de Rocha Pombo e Souza Reis. Esses dois autores fizeram descrição de todas as batalhas da guerra. Comportaram-se como se fizessem um trabalho jornalístico. Mas, numa guerra, como exaltar os feitos dos beligerantes? É por isso que eles narram a grandeza da pátria brasileira no tipo de relacionamento que foi estabelecido com as outras, sejam as aliadas ou a inimiga. Em primeiro lugar a aceitação dos comandos pelo General/Presidente Mitre da Argentina. Diante de desentendimentos o General Osório preferiu se afastar dos palcos de batalha a ter que se opor àquele comandante. O comando entregue a Caxias o trouxe de volta para a batalha. Foi Capistrano de Abreu quem melhor se referiu a Caxias, General do Exército brasileiro, no respeito que ele guardava em relação ao inimigo. Derrotado Solano Lopez, Caxias lhe enviou comunicado oferecendo rendição com alguma dignidade. Diante da negativa que indicava a continuidade da guerra até o aniquilamento da nação inimiga, o Velho General preferiu abandonar as batalhas e entregar o comando ao Conde D’Eu. Nas expressões de Capistrano, “*a rato velho, gato novo*”¹⁸⁵. O reconhecimento dessa forma de tratamento ao inimigo foi também demonstrada por Souza Reis que cita depoimento de militar paraguaio em agradecimento pelo tratamento recebido no Brasil.

A Guerra do Paraguai fecha esse segundo capítulo dedicado à Representação da Nação no Livro Didático. Esse sempre foi um tema delicado na História do Brasil, mas, conforme a apresentação feita pelos autores analisados, foi um dos principais episódios inauguradores da pátria republicana brasileira. Foi a medida da grandiosidade da pátria e dos patriotas, desde o general ao mais humilde soldado, na relação com outras nações. Para a proposta de História a ser ensinada, foi excelente exemplo, de onde foram retirados muitos nomes e eventos justificadores da grandeza nacional.

¹⁸⁵ ABREU, Capistrano de. O Duque de Caxias. In. Obras de Capistrano de Abreu. Ensaios e Estudos (Crítica e História), 2ª série. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976. p. 16.

CAPÍTULO 3

O IMAGINÁRIO REPUBLICANO PATRIÓTICO NA ESCOLA NORMAL

A disciplina escolar

Dominique Julia¹⁸⁶, a convite de António Nóvoa, proferiu uma conferência no XV Congresso da Associação Internacional de História da Educação onde apresentou assim o seu conceito: “(...) *poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. (...) Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também (...) as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.*”

A pretensão de Julia é se contrapor a uma leitura da escola como um instrumento normativo, perfeitamente adaptado aos seus objetivos *externos*, ou seja, aqueles construídos idealmente seja pela Igreja, pelo Estado ou outra instituição qualquer que lhe queira normatizar ou normalizar. Essa concepção, partindo do estudo da legislação que tanto criava quanto enquadrava, via a “*escola (como) todo-poderosa, onde nada separa(va) intenções de resultados*”¹⁸⁷. Seria uma escola onde as desigualdades e contradições do mundo exterior fossem substituídas definitivamente pelo mérito individual, onde as salas de aula, pátios e recreios estivessem surdos para o ruído das ruas e de onde saíssem formados perfeitos cidadãos. A fim de superar essa imagem, o autor sugere a abertura da “caixa preta” da escola, pesquisando-a no seu cotidiano, nas práticas de sala de aula. Essa é uma tarefa que a História da Educação, particularmente a História das disciplinas escolares, vem se dedicando recentemente.

André Chervel¹⁸⁸ serviu como inspiração para Dominique Julia a partir de seus estudos sobre a língua francesa e o papel da gramática na sua estruturação. O francês (língua) ganhou forma homogênea quando os professores tiveram que aprender a gramática como método. Diana Vidal interpretou esse processo da seguinte forma:

¹⁸⁶ JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas (SP); Autores Associados. 2001. pp. 9-43

¹⁸⁷ JULIA, Dominique. Op. cit. p. 12

¹⁸⁸ CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990. pp. 177-229

*“o difícil aprendizado da ortografia deu origem à elaboração de uma teoria das funções, puramente escolar e operatória, constituídas nos intramuros da escola por mestres em atividade (e não por eruditos), que respondia às urgências do ensino.”*¹⁸⁹

Segundo o próprio Chervel “o sistema escolar é detentor de um poder criativo (...): de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.”¹⁹⁰

A discussão que particularmente nos interessa é referente à disciplina escolar. Retomando a conceituação de Dominique Julia para “cultura escolar”, essa deve ser entendida obrigatoriamente como um dos instrumentos para efetivação daquela, segundo a concepção de André Chervel, como um saber “*de novo tipo*”.

Especialmente na França, essa preocupação em se definir teoricamente a disciplina escolar, seus conteúdos e seus métodos, fez-se necessária a partir dos anos 1970. Essa preocupação foi fruto da ampliação da escola, que deixava de ser exclusivamente para as elites e, naquele momento, incorporava outros elementos, muitas vezes provenientes das ex-colônias ou das ondas migratórias. Enfim, foi a democratização da escola que sugeriu a existência de uma crise que, em verdade, foi fruto dos questionamentos que novos agentes colocavam a uma escola do “tipo antigo”, que tinha um saber definido para determinado grupo, mas que não atendia perfeitamente aos novos ingressos. Questões como essa é que levaram pesquisadores como Dominique Julia e André Chervel a se debruçarem sobre os vários elementos que compõem a “cultura escolar” e a “disciplina escolar”.

A partir da década de 1980 o Brasil passou a experimentar uma crise com algumas semelhanças à francesa. A democratização da escola implicou na abertura para grupos até então excluídos e que, naquele momento, como ocorreu na França, ao compartilharem a escola o faziam em condições diferenciadas de absorção da materialidade proposta por ela. Por aqui houve uma retomada dos estudos de Paulo Freire quando esse buscava estabelecer as relações entre cultura letrada e iletrada, de forma a favorecer o letramento a partir do universo cultural do próprio iletrado. Com relação às disciplinas buscava-se uma interdisciplinaridade que pudesse superar a

¹⁸⁹ VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas Escolares. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. p. 27-8.

¹⁹⁰ CHERVEL, André. Op. cit.1993. p. 184

fragmentação que estava a serviço de uma outra escola, diferente dessa que se queria construir, escola que marginalizava, posto que fundada em saberes para determinados grupos. Com a entrada de novos grupos sociais na escola fazia-se necessário, portanto, repensar sua relação com a sociedade, com o poder, repensar formas de aprendizagem que eram distintas nos vários e diferentes alunos provenientes de diversas condições sociais e culturais. Os meios de comunicação de massa, por sua vez, ofereciam aos alunos novas formas de comunicação, colocando em cheque a escola de “outrora”.

André Chervel identificou a utilização do termo *disciplina* em documentação educacional do século XIX. O verbo disciplinar, nesse momento, se propagou como sinônimo de ginástica intelectual, tendo assumido, após a I Guerra Mundial, a classificação das matérias de ensino. Concluiu que

*“uma ‘disciplina’ é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.”*¹⁹¹

Para Chervel, as *disciplinas escolares* são entidades relativamente autônomas, inseridas no interior de uma *cultura escolar*, onde são formadas. “(...) a escola (é) uma instituição que obedece a uma lógica particular e específica e na qual participam vários agentes, tanto internos, como externos, mas (...) deve ser entendida como lugar de produção de um saber próprio”. Dessa forma, tomando a escola como um lugar de produção de conhecimento, a história das disciplinas é parte significativa da *cultura escolar*. “A seleção dos conteúdos escolares depende (...) de finalidades específicas e, assim como os métodos, não são decorrentes dos objetivos das ciências de referência (saber erudito)”.¹⁹²

André Chervel sugere que o método seja, talvez, o elemento mais importante para se definir a disciplina escolar. Já demonstrou esse processo quando estudou a ortografia que, de método, com o passar do tempo, ganhou *status* próprio de disciplina. Com isso, ele mostra que a disciplina cumpre uma finalidade que é de natureza social,

¹⁹¹ André Chervel apud BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. In. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de & RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. pp. 9-38. p. 22.

¹⁹² Idem. P. 25 e 26.

porém, acaba desenvolvendo-se de forma autônoma, conforme o exemplo, quando o método se transformou no objeto de ensino. O entendimento da disciplina, portanto, nos remete obrigatoriamente à própria escola como seu local de produção.

*Desde que se compreenda em toda sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural.(...) Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo (...) ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura (...).*¹⁹³

A fim de demonstrar a história das disciplinas escolares, outro estudo que se faz imprescindível é o de Jean Hébrard¹⁹⁴, *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. O motivo principal de seu estudo foi demonstrar que a trilogia clássica que define esses saberes elementares, “*ler-escrever-contar*”, tidos por absolutamente naturais, se configurou através de um complexo processo que os institucionalizou como saberes dignos de disciplina escolar. Esses saberes se basearam numa prática regular que implicava a utilização de manuais escolares, utilização de cadernos de anotação e, numa bateria de exercícios. Porém, para se chegar até o ponto de disciplina escolar, datado do século XVIII, uma longa trajetória vinculada às histórias profissionais e religiosas se fizeram muito importantes.

Para Hebrard a escolarização da escrita surgiu de necessidades administrativas e contábeis. A necessidade de registro por parte da administração estatal, ainda na idade média, levou a igreja a formar escribas profissionais que, com o tempo, também passou a atender as necessidades dos proprietários rurais e da burguesia na escrita de suas receitas e despesas, introduzindo também noções contábeis.

A Reforma Religiosa também foi importante para a escolarização. Diferentemente da tradição católica, para quem a “*fé vem pelo ouvido*”¹⁹⁵, pela

¹⁹³ CHERVEL, André. Op. cit.1993. p. 184.

¹⁹⁴ HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Revista Teoria e Educação, nº 2. Porto Alegre: 1990. pp. 65-110

¹⁹⁵ HÉBRARD, Jean. Op. cit. 1990. p 93.

“tradição” conforme apontado por João Adolfo Hansen¹⁹⁶, tanto Lutero quanto Calvino concebiam a alfabetização dos fiéis como fundamentais para a fé. Calvino chegou a prever um amplo processo de escolarização das crianças. É de seu culto a elaboração de catecismo dirigido às crianças, para uso delas.

A igreja católica somente aceitou a cultura escrita no século XVIII, reconhecendo ser mais fácil instruir uma criança que sabe ler do que outra que não, pois os livros se tornam mestres perpétuos. Assim, o século XVIII foi o “laboratório pedagógico onde esses saberes profissionais – tanto o dos clérigos quanto o dos mercadores – torna(ra)m-se ‘disciplinas’.”¹⁹⁷

Para se entender a disciplina escolar há um trajeto a ser percorrido. Em um primeiro momento deve-se estudar os textos programáticos, discursos ministeriais, leis, acordos, planos de estudo, etc. Porém, não se pode esperar que esses instrumentos de análise ofereçam todas as respostas para o entendimento do funcionamento das disciplinas. A esses instrumentos devem-se incorporar relatórios de inspeção, artigos, manuais didáticos, polêmicas, relatórios de bancas, que, somados aos materiais produzidos em sala de aula, como diários, cadernos, exercícios, podem trazer à luz o “ensino real”. Seguindo-se esse trajeto é provável que possamos entender o que

*nós constatamos todos os dias (...), que os alunos sabem de coisas que não lhes foram ensinadas, e que eles não sabem de outras coisas que se atribuiu no entanto ao seu aprender. O modo como os alunos constroem seu saber evidencia evoluções complexas e mal conhecidas onde o ensino do professor intervêm sem que ele meça exatamente como.*¹⁹⁸

Por fim, o estudo das disciplinas escolares pode também acabar com o mito da “idade de ouro” da educação, situada num tempo passado onde as pessoas entravam na escola e, por exemplo, aprendiam e sabiam ortografia. Ora, esse estudo nos remete obrigatoriamente para o universo estudantil e nos faz ver que, em tempos passados, segundo Chervel¹⁹⁹, até a década de 1970 na França e, no Brasil, até a década de 1980 segundo Circe Bittencourt²⁰⁰, o alcance da escola era mínimo e com uma clientela, de certa forma, homogênea. Assim, recoloca-se a avaliação de Chervel de que a escola é

¹⁹⁶ HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum* e Política Católica Ibérica no Século XVII. In VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (ogs). *Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 13 a 41.

¹⁹⁷ HÉBRARD, Jean. Op. cit. 1990. p 100.

¹⁹⁸ Antoine Prost apud CHERVEL, André. Op. cit. 1993. p 209.

¹⁹⁹ CHERVEL, André. Op. cit. 1993

²⁰⁰ BITTENCOURT, Circe. Op. cit. 2003.

um local muito criativo e que, ao ampliar seu universo estudantil, ela também faz modificações em seus procedimentos.

A disciplina escolar História

A partir desse ponto, o trabalho se concentra na disciplina escolar História como objeto, localizando-a na primeira metade do século XX, precisamente entre os anos de 1918 e 1945. É bem verdade que no Brasil, assim como na Europa do século XIX, a preocupação com o ensino de História se fez numa relação direta com a formação e afirmação dos Estados Nacionais, cumprindo essa disciplina o papel de *disciplinar* os novos espíritos (crianças e adolescentes) e ajustá-los à nova ordem nacional proposta.

François Furet²⁰¹, em seu texto *O Nascimento da História*, faz um resgate do surgimento da História como disciplina escolar. Até o século XVII duas tradições intelectuais gravitavam em torno daquilo que mais tarde iremos conhecer por História. De um lado ficavam os eruditos, também conhecidos como antiquários. Esses não faziam História, produziam memórias, anais, compilações. O seu trabalho estava preso a fontes não literárias, como “*monumentos, moedas, pedras, inscrições, vestígios aleatórios de um irremediável naufrágio*”²⁰². Do outro lado ficavam os filósofos, homens das “belas-letras”, para quem a História é um gênero literário que refutava qualquer referência às provas. A História para eles devia ser uma narrativa continuada que apresentasse, além de uma lição de moral, uma forma regular e ornamentada. Era um trabalho de escritor. Ainda no século XVIII, a erudição e a História continuavam afastadas, porém, por outra razão. A erudição tendia a ficar cada vez mais restrita a especialistas, tratada por sábios, sempre muito distantes inclusive de outras categorias de pessoas cultas e, por isso mesmo, pouco afeita ao tratamento escolar. A História filosófica, embora atraísse grande quantidade de leitores, também continuava distante do universo escolar. Ademais, esses dois gêneros tenderam a aprofundar as distâncias que já os separavam desde o Antigo Regime. A História filosófica tendia a ser História-presente. O retorno ao passado seria feito a fim de confirmar e referendar valores e questões do presente, e a erudita cada vez mais adstrita a pequenos grupos de especialistas. Já para o final do século era possível perceber a presença da História no nível escolar, principalmente depois de 1762, quando os jesuítas foram expulsos da França. O parlamento de Paris teve que assumir as escolas deixadas por eles e dotá-las de novos professores e novos programas. A fim de se libertar da longa presença

²⁰¹ FURET, François. *O nascimento da história*. In *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d. pp. 109-137.

²⁰² FURET, François. Op. cit. s/d. p. 110.

jesuítica, dependente do papa, procurou-se construir um programa que ressaltasse a nacionalidade francesa, enraizada num passado muito antigo, de forma que

*não é tanto a história que (se) deseja ver aparecer nos programas escolares, mas a história de França, garante do contrato original entre a nação e o rei e depositária de uma tradição imprescritível.*²⁰³

A História como disciplina escolar encontrou na Revolução um problema de difícil solução. A concepção de História adotada pelos revolucionários era a mesma dos enciclopedistas, que era uma reflexão sobre a evolução dos povos e das civilizações, a busca do passado imprescindível para a análise do progresso da humanidade pelas vias da razão. No entanto, o problema era que, como a Revolução se colocava como o divisor de dois tempos, o passado monárquico e feudal devia ser sepultado e o presente, o novo tempo, devia ser celebrado. Dessa forma, não se devia lembrar o tempo que era dos inimigos, deixando, à História, portanto, amputada do passado, apenas a celebração da origem do novo tempo, da nova nação. Esse problema só encontrou solução a partir de 1830, período decisivo para o ensino da disciplina. Discussões foram realizadas e fixaram-se vários programas que não abriam mão da História sagrada, da História da civilização e, nem da História da França. A Revolução, embora se tornasse o elemento que despontava nessa História ensinada, não devia esconder o passado, onde reis, bem ou mal, contribuíram para a irradiação da História francesa, assim como ela própria, se legou à humanidade a Declaração de Direito do Homem, também cometeu os seus excessos. É essa consciência que explica o caráter de disciplina ensinável que a História adquire, notadamente com a III República.

Nessa fase predominou Lavissee que, como afirma Furet, não se firmou pela monumentalidade da obra, mas pela certeza e clareza do que tinha em mente ao escrever seus manuais para todas as categorias de estudantes. Através da disciplina História ele pretende fazer do estado-nação a figura central da evolução. A França de Lavissee nasceu da expulsão dos ingleses com a Guerra dos Cem Anos. O Absolutismo que se seguiu apresenta ambigüidades, porque, se minou e oprimiu os franceses, também deu à França a preponderância européia. Contudo a Revolução tem um papel regenerador, pois, se não rompeu de imediato com a monarquia, uma vez que ela projetava “outro” regime, ela a depurou, eliminando o que tinha de “mau” e aproveitando o que tinha de “bom”.

²⁰³ FURET, François. Op. cit. s/d. p. 117.

Além disso, ofereceu esse modelo para que o resto da Europa se libertasse do absolutismo.

Também na mesma época, com menor brilhantismo que Lavissee, Seignobos tem concepção semelhante sobre o ensino da disciplina História. Para ele é a História que introduz o aluno no mundo social e político. Essa ciência deve ensinar a diversidade do passado e permitir a construção de um sentido de evolução. Assim, o passado, tomado numa perspectiva genealógica, é escolhido em função do presente, ou seja, a originalidade da História enquanto disciplina está em partir do contemporâneo para atribuir sentido ao passado, justificando, enfim, o seu estudo.

A disciplina História como criação da Terceira República francesa vai, então, depurar do ensino o estilo oratoriano e acadêmico, com imensas nomenclaturas cronológicas, listas de reis ministros e batalhas, que de pouco servem aos alunos a não ser para sobrecarregar sua memória. Assim, numa perspectiva positivista, importa acentuar duas ordens de fatos: em primeiro lugar aqueles que dizem respeito à civilização material e, em segundo, aqueles que permitem identificar a diferença entre os tempos, marcando o sentido da mudança.

Enfim, a História se tornou ensinável ao unir a tradição dos antiquários à História filosófica. Foi essa fusão que permitiu a construção do sentido de evolução e que deu à disciplina um método que permite identificar a marcha do progresso intelectual e material, cujo principal agente é a nação ou o Estado Nacional. Na verdade, a identificação da nação, e no caso de Lavissee e Seignobos, se presta como pano de fundo, de valor pedagógico, a fim de se demonstrar a idéia de progresso.

A disciplina escolar História do Brasil

No Brasil, a partir de 1838, o Instituto Histórico e Geográfico foi inspirador e promotor de “uma” escrita da *História do Brasil*²⁰⁴, baseada na pesquisa documental, derivada do historicismo europeu, conforme sinaliza Ranke: “A tarefa do historiador é expor aquilo que realmente aconteceu”, o que permitiu um procedimento crítico com relação a essa tradição, cunhando-a de *positivista*²⁰⁵.

Fruto dessa preocupação da produção da História do Brasil foi também aquela encontrada nas *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio D. Pedro II*, livro editado em 1861, sob autoria de Joaquim Manoel de Macedo. Esse livro foi objeto de estudos de Selma Rinaldi de Mattos²⁰⁶. Na introdução o autor acentua sua preocupação com o aprendizado da história por alunos não especializados, organizando, para tanto, exercícios e um quadro sinóptico após as lições. Importante ressaltar que essa estratégia utilizada por Macedo, conforme os estudos de André Chervel, se constitui em um dos elementos que distinguia o *saber escolar* do *saber acadêmico*. Afinal, para o ensino a disciplina precisa criar uma estratégia própria que lhe garanta os objetivos.

Apesar da preocupação de Macedo com a compreensão por parte do aluno, Thais Nivia de Lima e Fonseca²⁰⁷ acentuou que apenas a partir da instauração da República é que se tornou possível no Brasil pensar a História como disciplina escolar propriamente dita, visto que, livros produzidos a partir daí traziam também uma preocupação com a orientação do professor, instruindo com relação às formas de trabalhar determinado conteúdo. Patrícia Hansen, ao estudar o manual *História do Brasil* de João Ribeiro, chamou atenção para o formato atribuído ao livro, dando destaque para duas seções, uma destinada aos alunos, contendo a história na sua materialidade, e outra contendo explicações para o professor, discutindo os fatos narrados aos alunos.

Essas diferenças no corpo do texto tinham como objetivo demarcar o que era destinado à leitura do aluno e o que era dirigido ao professor. Em tipo padrão, para o aluno, estava a descrição dos “fatos”. Em tipo menor, para o professor, estavam as explicações, as “causas” ou

²⁰⁴ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

²⁰⁵ FALCON, Francisco. *História das Idéias*. In CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 1997. pp. 91-125.

²⁰⁶ MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições – A história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

²⁰⁷ FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

*“princípios gerais” de fenômenos históricos, e também questões relacionadas à crítica histórica. Esses trechos serviam como uma orientação de leitura para o professor e, direta ou indiretamente, para o aluno, e eram essenciais dentro de todo o conjunto para garantir o sucesso de ambos os empreendimentos pedagógicos mencionados.*²⁰⁸

A importância de se destacar o nome de João Ribeiro está relacionada ao fato de ter sido ele professor de História do Brasil do Ginásio Nacional, nova denominação republicana para o antigo monarquista Colégio Pedro II²⁰⁹. Desde o tempo da monarquia passando pelos novos tempos republicanos, até a Reforma Francisco Campos de 1931, era desse local que se definia o que seria ensinado, ou seja, a tendência era que as outras instituições copiassem os programas dessa instituição, tendo em vista o seu peso na escolarização nacional. Mesmo que durante os anos da República Velha cada Estado tivesse a liberdade de definir o seu programa, para obter o reconhecimento oficial as escolas de várias partes do Brasil buscavam a equiparação ao Ginásio Nacional através da adoção do mesmo programa. É sintomático o fato do livro de João Ribeiro passar por várias fases distintas da história republicana brasileira, chegando à sua última edição em 1966.

Como focar a produção da disciplina história dentro da lógica da escolarização no Brasil na primeira metade do século XX? Em primeiro lugar, o percurso deverá ser feito no sentido de se estabelecer a relação existente entre o *saber escolar* e o *saber acadêmico*. Considerando essa perspectiva, é de fundamental importância a compreensão do trânsito entre o saber acadêmico e o saber escolar, tomando algumas obras específicas de cada campo. Se para o primeiro podemos citar Capistrano de Abreu, Oliveira Lima e Manoel Bomfim, para o segundo temos João Ribeiro, Jonathas Serrano e Rocha Pombo, como alguns exemplos. Araripe Júnior comparou Capistrano de Abreu e João Ribeiro:

A principal diferença entre os dois, talvez possa ser melhor esclarecida considerando-se que João Ribeiro se aventurou a olhar para a história do Brasil (...) como o ‘professor desdobrado num artista’, enquanto que Capistrano a via efetivamente como historiador, a se levar em conta as

²⁰⁸ HANSEN, Patrícia Santos. *Feições & fisionomia – A História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access, 2000. p. 58-9.

²⁰⁹ Inaugurado em 1838 sob a denominação de “Collegio de Pedro II”, tornou-se “Gymnasio Nacional” em 1890 e, novamente “Collegio Pedro II” desde 1911. VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

*representações contemporâneas daquilo que constituía a prática do ofício.*²¹⁰

O olhar de João Ribeiro sobre a história do Brasil, aliado à sua condição de professor do Ginásio Nacional, levou-o a escrever o livro *História do Brasil*. Publicado em 1900, seguidamente reimpresso até sua última edição, 19ª, em 1966, teve sua importância reconhecida em primeira mão pelo método que propunha. A novidade do método estava, de forma preponderante, na proposição de dois textos, um dirigido ao aluno e outro ao professor. No texto indicado ao professor, João Ribeiro indica caminhos para o exercício do ofício de ensinar, uma vez que, não existindo as faculdades de filosofia os professores eram aqueles aprovados em concursos públicos, sendo essa a exigência que se lhes colocava. Em função desse quadro havia então uma fixação de programas de ensino e a instrução ao professor era que o cumprisse.

A título de exemplo, João Ribeiro tratou da Insurreição Pernambucana no correspondente a capítulo III, “*Lucta pelo commercio livre contra o monopolio. Francezes e hollnadezes*”, dividido em três itens numerados como 8, 9 e 10. O texto dirigido ao aluno enumera fatos relacionados às estratégias militares, aos exércitos e armamentos, depois das personalidades envolvidas nas lutas, tanto de um quanto de outro lado. Os fatos políticos também são relacionados, principalmente quando dizem respeito à restauração portuguesa e à administração Nassau. Ao final de cada um dos três itens citados, o autor apresenta em formato menor, o texto com o comentário sobre o assunto que, na interpretação proposta acima, é uma discussão dirigida ao professor de alguma crítica que se pudesse fazer ao texto dirigido aos alunos. Se então a tônica é de natureza militar e estatal, Ribeiro sugere, por exemplo, comentários que pudessem apresentar outras formas de abordagem do tema, como o comportamento da população, de uma forma geral, diante das ameaças de invasão. Um outro questionamento é sobre um pretenso espírito nacionalista e patriótico de algumas narrativas que envolvem aqueles acontecimentos. Dessa forma, se já o faz de forma acentuada no texto, citando o termo *patriotas* apenas uma vez, não deixa de fazer os questionamentos sobre essa postura, quando diz, por exemplo, que se índios lutaram do lado dos brasileiros, também tiveram aqueles do lado holandês. São artifícios que o autor oferece ao professor, a fim de que ele possa ter outro referencial para conduzir as suas aulas.

²¹⁰ JÚNIOR, Araripe. Prefácio à 2ª edição. In RIBEIRO, João. *História do Brasil – curso superior*. 16ª edição, revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.

Como a primeira edição desse livro foi de 1900, comparei o índice da 5ª edição publicada em 1914 com os “*Programmas Provisorios do Gymnasio Nacional para o Ensino no Anno Lectivo de 1898, organizado de accordo com o Regulamento n. 2857 de 30 de março de 1898*”, tendo em vista que esses vigoraram até o novo programa datado de 1912. A cadeira de História do Brasil aparece no sexto ano do Curso Realista e no sétimo ano do Curso Clássico. Há uma listagem do que abordar para o sexto e no sétimo consta que “*O programa é a recapitulação e desenvolvimento das materias professadas no 6º anno*”. Nessa edição do livro de Ribeiro todo o conteúdo foi contemplado, mesmo que não seja aplicado *stritu sensu* como indicado no programa que é bastante específico, citando detalhes do que deveria ser tratado. O autor distribuiu de forma diferente o conteúdo em relação ao programa, mas o contemplou de forma integral. O “*Programa de Ensino para o ano de 1912*” não estabeleceu uma cadeira específica para História do Brasil. Esse conteúdo vem como parte da “*História Universal*”. Enquanto na 5ª série estuda-se desde a Pré-história até o “Século XIX”, o conteúdo de Brasil fica para a 6ª série. Com algumas pequenas diferenças em relação ao proposto no índice do livro, mas também de forma mais genérica, os conteúdos são equivalentes.

O livro de João Ribeiro, por ser publicado e utilizado pelo Ginásio Nacional, torna-se a matriz do ensino que se pretendia com a disciplina História. Esse tipo de material ganhava, assim, um significado muito especial tendo em vista quem era professor de História nesses anos de República Velha. Circe Bittencourt cita Lourenço Filho em comentários na III Conferência Nacional de Educação de 1929:

*dadas insignificantes exceções, que as há (...), é professor secundário, no Brasil, o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia (...).*²¹¹

Dessa leitura depreende-se, de fato, a necessidade de um texto que pudesse dar uma sustentação “técnica” para o trabalho daquele que, com muita audácia, se arvorava no ofício de professor de história, afinal, data de 1936, em São Paulo, a formação dos oito primeiros professores de História e Geografia do estado, graduados pela Faculdade de Filosofia de São Paulo.

²¹¹BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 72.

A compreensão da estratégia dos dois tipos de textos de João Ribeiro não permite concluir que, em que pese a longevidade de seu livro no mercado editorial brasileiro, a utilização do mesmo tenha ocorrido segundo suas previsões e intenções. André Chervel já havia nos alertado para o fato de que os alunos sabem de coisas que não foram ensinadas e que não sabem de outras que foram, evidenciando que a intervenção do professor no processo de aprendizagem pode levar a resultados de difícil mensuração. É nessa direção que ele diz:

*Cabe à história das disciplinas escolares encarregar-se do problema e estudar a natureza exata dos conhecimentos adquiridos e, de um modo mais geral, da aculturação realizada pelo aluno no contexto escolar. Ela deve reunir e tratar a totalidade dos testemunhos, diretos e indiretos, que dão conta da eficácia do ensino, e da transformação efetiva dos alunos.*²¹²

Adotando a proposição de Chervel foi feito um estudo comparativo de alguns autores de livros didáticos desses primeiros anos do século XX com a produção historiográfica contemporânea no capítulo 2. Inicialmente é necessário demonstrar de que forma esses manuais eram abordados em sala de aula, utilizando para isso diários de classe, planos e/ou orientações de aula e mesmo exercícios ou provas realizadas pelos alunos.

A realização dessa leitura foi embasada em Roger Chartier, para quem a tarefa do historiador (do livro) é vincular num mesmo projeto tanto a produção como a transmissão e a apropriação dos textos impressos. Isto porque, segundo ele, “*cada leitor (...) produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe*”. Ainda segundo o autor

*(...) deve-se considerar o conjunto dos condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição, ou das competências, convenções, códigos próprios à comunidade à qual pertence cada (...) leitor singular.*²¹³

Em síntese, são esses condicionamentos que permitem compreender porque determinadas épocas ou grupos formam “comunidades de leitura” específicas, que se apropriam do mesmo texto de forma diferenciada, dependendo do onde e do quando.

²¹² CHERVEL, André. Op. cit. 1993. p. 209.

²¹³ CHARTIER, Roger. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 18.

Entre esses indivíduos ou comunidades existem “normas compartilhadas”, fazendo da leitura algo singular. Apesar de não usar a expressão “comunidades de leitura” Alberto Manguel²¹⁴, também concorda que a compreensão do texto lido está condicionado ao lugar e ao tempo.

²¹⁴ MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

O ensino de História do Brasil e a formação do patriotismo

Circe Bittencourt²¹⁵ na obra “Pátria, Civilização e Trabalho” demonstra a evolução do ensino de história em São Paulo, notadamente entre as décadas de 1920 e 1930. Ao longo dos anos 1920, em função do federalismo vigente, não havia um modelo uniformizador do ensino. Cabia aos professores catedráticos das unidades de ensino, em cada estado da federação, elaborar seus programas que deveriam ser aprovados pelo Colégio Pedro II ou pelos estabelecimentos de ensino oficialmente mantidos pelos Estados.

Para a última década da República Velha, Bittencourt faz uma referência ao amplo movimento imigrantista vivido pelo Brasil. Havendo grande concentração de estrangeiros em São Paulo, existia como consequência, grande crescimento de escolas direcionadas para esses “novos cidadãos”. A preocupação que então orientava os dirigentes paulistas naquele momento estava em se criar formas para garantir que a educação que fosse disseminada tivesse um caráter nacional.

Essa questão foi discutida brevemente no capítulo 2. Mas vale ressaltar que independente dos projetos locais, que seguiam ou não a proposta do Colégio Pedro II, notadamente após as Reformas Francisco Campos de 1931 e Gustavo Capanema de 1942, o teor nacionalista era um elemento comum a essas formulações. De posse desses programas e depois de analisados alguns temas abordados por alguns desses livros didáticos, a discussão que cabe agora é demonstrar de que forma eles foram apropriados dentro da sala de aula a fim de cumprir o objetivo de formar o ideal de patriotismo.

Para a análise da prática do ensino de História na primeira metade do século XX, optou-se por Minas Gerais utilizando como referência a “Escola Normal Modelo de Belo Horizonte”, que foi um dos principais centros de formação de professoras ao longo do período estudado e de praticamente todo o século XX. A Escola Normal Modelo de Belo Horizonte Foi inaugurada em 1906 e até 1946 manteve essa denominação original, quando então se transformou em Instituto de Educação de Minas Gerais. A partir dessa instituição, a Inspeção Geral da Instrução fez publicar a “Revista do Ensino” (a partir de sua reativação em 1925), que se converteu em um dos mais importantes instrumentos

²¹⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

de divulgação das questões educacionais, tornando-se uma importante fonte para essa pesquisa.²¹⁶

Na Revista do Ensino foram identificados artigos referentes ao ensino de História, assinados tanto por autoridades estaduais responsáveis pela educação quanto por professores que se colocavam como exemplo ou mesmo apresentavam e discutiam suas experiências com o ensino em sala de aula. A revista promovia, ainda, concursos com perguntas estimulando professores de todo o estado a inscreverem experiências de aulas bem sucedidas e que pudessem figurar como exemplos para outros²¹⁷. Na Escola Normal novas fontes como diários de classe e alguns exemplares de provas de História permitiram o estudo da rotina escolar, permitindo conclusões mais objetivas sobre as formas de apropriação dos conteúdos dos livros didáticos em sala de aula.

A Escola Normal e a Revista do Ensino foram interligadas através da atuação de intelectuais como Firmino Costa que, além de diretor da Escola Normal de Belo Horizonte, foi uma das principais vozes que promoveu o aprimoramento e a extensão da educação²¹⁸ ao longo das três primeiras décadas do século XX. Em relação ao ensino de História Costa publicou algumas observações no “Diário de Minas”, quase sempre reeditadas na Revista do Ensino.

Em artigo publicado na Revista do Ensino números 16 e 17, sem autoria, há um alerta para o caráter profundamente abstrato da disciplina História, por isso a necessidade de buscar formas para transformá-lo em objeto de estudo material, favorecendo a sua compreensão. O referido artigo sugere o aproveitamento das datas de feriados, uma vez que é tarefa do professor explicar as causas que justifiquem porque aquela data é assim homenageada. Dessa forma propõe-se o estabelecimento de comparações de fatos passados com fatos presentes, visita a museus, a edifícios históricos, a monumentos, como formas de avivar as lições de sala de aula. Deve-se ressaltar no ensino os fatos que nos ligam ao passado e que, sobretudo, demonstrem os princípios da nacionalidade.

²¹⁶ A fim de atestar a importância da Revista, há no “Livro de Registros” de 1929 uma resposta do Diretor da Escola Normal no período, o Professor Luis Pessanha ao Diretor do Instituto Carneiro Leão de Recife, Arnaldo Carneiro Leão que solicita assinatura da mesma. Pessanha se compromete a enviar gratuitamente ao colega pernambucano os fascículos da 2ª fase e, sobre os da 1ª, informa que deveria procurar na Secretaria do Interior o Inspetor Geral de Instrução, o Dr. Mario Casasanta. (Ver anexos documento 1)

²¹⁷ A Revista do Ensino foi objeto de estudo de Maurilane de Souza Biccas na sua pesquisa de doutorado, concluída na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, recentemente publicada pela Editora Argumetum com o título “O Impresso como estratégia de formação – Revista do Ensino de Minas Gerais”.

²¹⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Educação e socialização: O *Trabalho* como elemento educativo na obra de Firmino Costa (1907-1930).

Em resumo, o professor deve dar um ensino de historia muito simples, no fundo e na forma; concreto, desprovido de todas as considerações abstratas que excederiam o alcance do espirito de seus jovens ouvintes.
219

Na Revista do Ensino nº 26, de outubro de 1928, há uma simulação de entrevista onde Firmino Costa²²⁰ esclarece porque acredita no ensino intuitivo da História. Segundo ele, a história é abstrata demais porque encerra em si um conjunto de elementos de difícil compreensão por parte de alunos infantis, tais como patriotismo, liberdade, rei, polícia, etc. Assim, o estudo do descobrimento do Brasil, por exemplo, somente faria sentido ao aluno se fosse feito da seguinte forma: a professora deve desenhar o mapa do Brasil, da Europa e da África; depois deve mostrar e colocar próximo aos mapas fotografias de Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha e de Frei Henrique de Coimbra, imagens e descrição de um navio. Esse processo permite ao aluno aplicar sentido aos nomes e datas que deve conhecer. O autor esclarece o método em outro artigo quando cita Comenius:

*Porque, em lugar dos livros mortos, não abrimos nós o livro vivo da natureza?... Instruir a mocidade não é inclucar-lhe um montão de palavras, de frases, de sentenças, de opiniões recolhidas nos autores, é abrir-lhes o entendimento pelas cousas... Cumpre offerecer á mocidade, não as sombras das cousas, mas as proprias cousas, que fazem impressões nos sentidos e na imaginação. A instrucção deve começar por uma observação real das cousas, e não por uma descrição verbal.*²²¹

Fazendo dessa forma não se trata de meramente decorar. O apoio da geografia e cronologia é importante para fortalecer esse método. Feito esse processo, a professora deve enxertar os fatos com anedotas e episódios interessantes, concretizando-os com gravuras e mapas e, de preferência, com certa dramaticidade, permitindo à criança compreender, discutir e julgar o fato em estudo.

Em artigo publicado no número 44 da Revista, em abril de 1930, intitulado “*O Ensino de História*”, Firmino Costa aponta duas questões: primeiramente sobre a

²¹⁹ “O ensino da historia no curso primario – Para preparar o futuro, conheçamos a passado. Revista do Ensino, Anno II num 16 e 17. Belo Horizonte: Julho e agosto de 1926. p. 285.

²²⁰ COSTA, Firmino. O Ensino Intuitivo da História. In Revista do Ensino. Anno III, Nº 26, outubro de 1928. pp. 26-27.

²²¹ COSTA, Firmino. O Methodo Intuitivo. In Revista do Ensino. Anno IV, Nº 33, Maio de 1929. pp. 37-44. p. 37.

utilidade da História e em seguida sobre a melhor metodologia de ensino. Para o autor a História é muito útil aos diplomados da escola primária, pois através dela podem aprender muito com o estudo do progresso social e com o conhecimento dos grandes vultos da humanidade, fazendo recurso para isso, por exemplo, das biografias dos homens célebres. Ao tomar partido para esse tipo de história não pretende que ela seja aprendida de forma a levar o aluno a repetí-la “papagaialmente”, pois isso não contribui para a formação intelectual do aluno, uma vez que torna-se algo semelhante a uma bolha de sabão, que em pouco tempo se desfaz. Então, como deixar o aprendizado da história permanecer por mais tempo? É o próprio Firmino Costa quem nos dá a resposta:

*Si a historia do Brasil fosse habilmente filmada para as escolas primarias ou dramatizada inteligentemente pelos alumnos, com certeza despertaria o interesse delles e poderia deixar-lhes impressões benéficas para a vida.*²²²

Firmino Costa avança em seu artigo demonstrando como crê que a História deveria ser ensinada. Ele chama atenção para a verdade repetida por muitos de que “*a história é mestra da vida*” alertando para que “*a vida é tempo presente*”. Partindo desse ponto, avalia que a criança poderá compreender a História se, inicialmente, compreender a atualidade. A fim de apresentar esse tempo à criança, sua sugestão é de que se deva levá-la a conhecer todos os seus arredores, a família, a escola, o município. Essa apresentação poderá ser feita através de fotografias de familiares, de diretores e professores da escola, do registro de acontecimentos escolares vivenciados pelo aluno, seja uma exposição ou a visita de alguma autoridade, quando a criança deverá tomar nota, seja participando de alguma celebração comemorativa e, também pelo conhecimento do seu município. Tais situações permitirão ao aluno encontrar não só suas raízes, como também identificar o valor da escola, principalmente se os diplomados apresentados forem ou tiverem sido bem sucedidos em suas carreiras individuais ou familiares. Fica assim a lição da História e o professor, com sua habilidade, poderá estimular o coleguismo e a solidariedade entre os alunos, o respeito à família e o compromisso de futuro eleitor com a municipalidade. Esse último ponto mereceu um destaque especial por parte de Firmino. Ele acreditava que seria prudente

²²² COSTA, Firmino. O Ensino de História. In Revista do Ensino. Anno IV, Nº 44, abril de 1930. pp. 9-20. p. 09.

em cada escola a existência da “*sala do município*”, onde seriam expostas fotografias de antigos governantes e objetos utilizados, formando um pequeno museu. O objetivo era referenciar o passado como construtor do presente, sendo por isso importante levar os alunos a visitar inclusive os cemitérios locais, pois

*(...) a elevada significação da visita á cidade dos mortos, muitos dos quaes foram os principaes constructores da cidade dos vivos.*²²³

Ao aumentar o escopo da História, saindo do município para a História nacional, Firmino Costa advoga novamente pelas questões do presente. O melhor instrumento no qual ele acreditava ser pedagogicamente viável para instruir as crianças sobre a História nacional era a imprensa. A leitura dos jornais, quer fosse algum caso policial ou esportivo, deveria ser tomada como provocadora dos estudos de História. Além do mais, a leitura do periódico por si só era, na sua avaliação, um forte estimulante da leitura e, portanto, fator de combate ao analfabetismo.

*Por intermédio da imprensa diaria, segundo se vê, dar-se-á o primeiro passo para o ensino da historia patria. É o conhecimento da vida nacional que se faculta á classe, fazendo seguir o progresso, o trabalho e a administração de nosso paiz. Desse conhecimento podem advir para o alumno o patriotismo e o anseio de tornar-se um cidadão prestante. Seja como for, a vida de nossos dias é a melhor apresentante da historia aos alumnos do curso primario.*²²⁴

Seguidos esses passos, desde a família até acontecimentos atuais, o aluno já poderia compreender a História, cabendo ao professor narrá-la de forma atraente, bordada de episódios interessantes e livre de exposições prolixas, nomes e datas. Para preparar sua aula o professor deveria consultar mais de um autor, de forma a preparar os seus alunos para o uso do compêndio que, por sua vez, merece uma crítica muito forte de Firmino Costa. Ele não o desmerece pelo seu valor histórico ou literário, mas questiona se ele foi feito para o professor ou para o aluno. Assim, acreditava que para sua elaboração era importante a participação das crianças, que poderiam criticar ou emitir opiniões, podendo, por fim, se inteirar do “*passado do nosso paiz, pelo menos tanto quanto fosse mister para transformar-se em verdadeiro patriota*” (p. 18). O autor ainda acrescenta que:

²²³ COSTA, Firminio. Op. cit. abril de 1930. p. 15.

²²⁴ Idem. P. 15-6.

A nossa historia é fonte de optimismo, porque mostra ser uma realidade o progresso nacional. Releva diffundir nas escolas esta verdade, que manterá entre os alumnos o fervor patriótico e a confiança no futuro do paiz

(...)

*Está nas mãos dos professores dar ao ensino de historia a orientação attrahente e educativa, que elle ainda não possui em nossos escolas.*²²⁵

Firmino Costa sugere aos professores de História da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte uma disciplina que não seja entendiante, mas que também não abra mão de mostrar os grandes vultos do passado que tem sua reconhecida participação na formação do presente. Bem ao espírito do tempo, é uma História evolucionista, pois deixa explícita a crença de que o dia de hoje como resultado do dia de ontem lhe é superior, e é nosso dever de pessoas e cidadãos conhecer, e honrar esse passado e, construir um futuro que nos seja ainda superior. É a idéia do progresso.

Esse sentido dado para a disciplina escolar História está em conformidade com o que François Furet²²⁶ já havia demonstrado em seu estudo sobre o nascimento da História. Conforme sua apresentação, a constituição da História como disciplina escolar no final do século XIX apresentava essa mesma perspectiva evolucionista que ora verificamos nos textos de Firmino Costa. A sugestão de se partir do presente, de dados ou elementos que são familiares aos estudantes, deve ser o ponto de partida para essa imersão no estudo da História, uma vez que esse processo permite conhecer os fundadores da atualidade. Evitando então as preleções prolixas, o professor deverá destacar na História nomes daqueles vultos que tenham grande significado para a compreensão do tempo presente. Oferecendo meios para maior dinamismo e vivacidade para uma disciplina tão abstrata para o público infantil, as celebrações, como as festas cívicas, são momentos em que o aluno tem a oportunidade de conferir sentido prático para tais nomes e datas que constituem o recheio da História. O estudo então, pleno de significados, pode dar ao aluno a idéia de progresso. Dessa forma, para Firmino Costa o aprendizado da História é a consagração do tempo atual.

Furet citou o manual de História de Ernest Lavisse como o grande promotor do ensino da História Nacional (Republicana) Francesa. Alertando para o fato de que a preocupação de Lavisse era tornar viva a História da França para as crianças,

²²⁵ Idem. p. 19.

²²⁶ FURET, François. *O nascimento da história*. In *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d.

principalmente porque escreveu após a derrota de 1870, fazia de forma a poupar os alunos do excesso de informações, mas deixando marcado o devido sentimento de patriotismo que as últimas décadas do século XIX exigia do estudante e de todo francês. Por isso, além do livro, Lavissee também inovou ao lançar um álbum que permitia aos estudantes “brincar de aprender” pelo jogo da coleção e também, por fim, guardar os principais elementos da História pátria. Firmino Costa também apresenta sugestões para tornar esse ensino mais significativo. Se não propõe a construção de um álbum, sugere a utilização de imagens, figuras e mapas. A utilização desses recursos pelo professor deve ser acompanhada, de preferência, por certa dramaticidade, pela narração de anedotas ou episódios interessantes que permitam às crianças compreender, discutir e julgar o fato estudado.

Torna-se necessário alertar para a sugestão de Firmino Costa quanto à utilização de imagens. Ao citar as “*fotografias de Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha e de Frei Henrique de Coimbra, imagens e descrição de um navio*”, por exemplo, ele não estaria inovando, uma vez que essa experiência já havia sido iniciada no período imperial. É importante destacar que a recriação de fatos históricos através da pintura foi um dos elementos centrais da Academia Imperial de Belas Artes, principalmente a partir do momento que se aproximou do Instituto Histórico Geográfico²²⁷ pelas mãos do imperador. Dessa forma, algumas pinturas nela realizadas servirão de ilustração para sucessivos livros de História do Brasil, didáticos ou não. Também Guy de Holanda citou em seu estudo sobre programas e compêndios de História, a indicação a partir de reforma Francisco Campos de inserir iconografia nos mesmos. Lana Mara de Castro Siman²²⁸ apontou a importância das imagens articuladas com o texto histórico como elemento formador de um imaginário, nesse caso da nação, por parte dos estudantes. A seleção do fato e a construção da imagem, verdadeira ou não, se colocam como a vivificação daquele fato. A autora utilizou em seu estudo a pintura “*A Primeira Missa*” de Victor Meireles, produzida em 1860 na Academia Imperial de Belas Artes. Dessa forma, a utilização de imagens associadas a outros elementos pode tornar a história

²²⁷ “Produtora (...) de todas as imagens oficiais do Império, a Academia ditará não só estilos como temas: o motivo nobre, o retrato, a paisagem e a pintura histórica estarão em voga, trazendo para as telas representações do Império próximas da produção literária do IHGB. (...)” SCHWARCZ, 1998, 0p cit. p.146-7.

²²⁸ SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 149-170.

concreta, facilitando a compreensão pelas crianças, incapazes de dominar conhecimento abstrato por natureza.

Outra conclusão que as reflexões de Firmino Costa nos permitem tirar é a idéia de que a “História é mestra da vida”. O passado é buscado como uma forma de justificação de grandeza do presente. Essa é a perspectiva evolucionista, bem de acordo com a visão positivista de história, apregoando a idéia de progresso. Deve-se ainda ressaltar a glorificação dos antepassados “responsáveis” pelo tempo presente como ele se apresentava. Nesse ponto, Costa intuitivamente sugere alguma coisa que o aproxima de uma outra concepção de História, derivada daquele movimento que havia sido iniciado na França no ano anterior ao seu artigo, a *École des Annales*²²⁹, pois é capaz de apresentar pessoas do convívio dos alunos como representantes do esforço construtor e, conseqüentemente, do sucesso. Essa visão desmitifica a História e a apresenta como resultado da construção de todas as pessoas, embora se atenha àquelas personalidades que, de uma forma ou de outra, tenham algum sucesso para testemunhar junto aos estudantes.

Firmino Costa não se colocava como uma voz isolada que advogava por um ensino de História que oferecesse alguma materialidade para os alunos. Outras pessoas também tiveram espaço na Revista do Ensino para defender essa causa. Numa palestra proferida às alunas da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, intitulada “*Porque se ensina historia da civilização no curso normal*”²³⁰, o professor Waldemar Tavares Paes da cidade de Ouro Fino, alertava as alunas para a necessidade do conhecimento da História, de onde poderiam tirar os exemplos para ilustrar as suas aulas deixando-as plenas de significado. Referindo-se a Ernest Lavisse o professor Waldemar Paes diz da importância de se citar os grandes nomes dentro do seu contexto de origem, pois apenas assim eles fazem sentido, visto que apenas o nome pelo nome e a data pela data não apresentam significado. Novamente, assim como afirmava Firmino Costa, a história é tomada como mestra e está plena de exemplos que possam ilustrar a evolução da humanidade.

²²⁹ Movimento derivado da revista *Annales* fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch cuja intenção era se contrapor de forma deliberada ao paradigma tradicional, fundado na tradição rankeana, propondo novas abordagens e novos objetos para o estudo da História. BURKE, Peter. Abertura: A Nova História, seu passado e seu futuro. In BURKE, Peter. A Escrita da História. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. pp. 7-37.

²³⁰ PAES, Waldemar Tavares. In Revista do Ensino. Ano V, junho de 1930. pp. 36-51.

A julgar pelo texto “*O ensino da Historia*”, de Javert de Souza Lima²³¹, a campanha promovida por Firmino Costa e por Waldemar Tavares Paes tem encontrado ressonância. Ele afirma que, ao procurar desenvolver o senso crítico dos alunos, chamando sua atenção para os fatos de ordem política, econômica e religiosa e também buscando a sua participação através da produção de trabalhos escolares, o ensino de História vai se orientando para sua verdadeira importância e pelos modernos processos de pesquisa e investigação. Com isso, esse novo processo de ensino tem levado os alunos a se desobrigarem do enorme e inútil esforço mental de guardar uma série infundável de datas e de batalhas. Afinal, o que se quer do aluno é a capacidade de conhecer a interdependência dos vários fatores econômicos, políticos, intelectuais, jurídicos e religiosos que influem no progresso de um povo.

Ernesto de Melo Brandão, que se apresenta como Assistente técnico do ensino, no artigo “*O ensino de história no curso primário*”²³² acentua a necessidade de se investir no método ativo. É curioso que, logo de início, ele adverte sobre a permanência da crítica em torno do ensino de História, que faz dessa disciplina algo distante e pouco interessante aos alunos, que são passivos, posto que o ensino apela apenas para a memória. Não discutindo propriamente sobre a prática do ensino em si, chama atenção para os estudos contemporâneos que têm apregoado a necessidade do método ativo, onde as crianças tomam parte diretamente dos processos de aprendizagem. No tocante à História alerta para a necessidade de se deixar às crianças o controle, até certo ponto, desse aprendizado. Em primeiro lugar, deve-se oferecer-lhes uma lista de assuntos para que elas escolham quais desejam estudar. Em seguida é sugerida uma lista de livros que deverão ser consultados sobre o assunto. Depois as crianças prepararão a apresentação do tema, que não deve ser apenas por escrito, mas também, e necessariamente, oralmente. Uma criança deve encaminhar a exposição oral do assunto e as demais devem fazer as intervenções que julgarem necessárias para completar a fala da expositora. É recomendável que essas mesmas crianças utilizem materiais que possam ilustrar a apresentação, desde fotografias, desenhos e até mesmo objetos de modelagem. Outro recurso sugerido por Brandão é a encenação dos fatos narrados. Para tanto, os próprios alunos escolhem a personagem que desejam representar, devendo cuidar de desenhar e executar as vestimentas, por exemplo. Com isso, crê que a História se torne

²³¹ SOUZA LIMA, Javert de. O ensino da Historia. . In Revista do Ensino. Ano VI, novembro de 1932. pp. 43-44.

²³² BRANDÃO, Ernesto de Melo. O ensino de história no curso primário. In Revista do Ensino. Ano VIII, abril de 1934. pp. 26-27.

mais interessante e as crianças retenham melhor seus ensinamentos. O autor cita o exemplo de um professor espanhol que, para aplicar esse método ao ensinar a sua História nacional, desenhou os contornos do mapa de seu país numa sala e as crianças deveriam representar a História marcando nele as batalhas e as principais cidades na medida em que foram fundadas. Contudo não deixa de lamentar que, embora o método valha, o que predomina é ainda a História política e não a das coisas.

É importante um aparte nesse momento para chamar atenção para a sugestão da encenação. Essa parece ser uma das idéias correntes no período, pois antes de Melo Brandão, Firmino Costa, em artigo da mesma revista, citado anteriormente, sugere que seria interessante que alguns episódios fossem filmados. Com isso concordava Jonathas Serrano²³³ ao sugerir a utilização de filmes já realizados pelo cinema que recriassem alguma batalha histórica, por exemplo.

Leonilda S. Montandon no o artigo “*Historias e factos históricos*”²³⁴, publicado na Revista do Ensino, nº 116-117, de julho-agosto de 1935, chama atenção para o fato de que as aulas dedicadas à narração e reprodução de Histórias são as mais freqüentes e as menos proveitosas. Por isso, no tocante à leitura de Histórias ela apresenta sugestões para as pessoas que querem ou precisam se dedicar a essa difícil arte de contar Histórias. Ao se referir ao ensino de História do Brasil Montandon sugere que o professor não se limite a narrar passivamente os fatos e exija que os alunos os reproduzam. Para tornar isso possível recomenda evitar a abundância de detalhes, a fim de tornar o ponto menos fastidioso, se atendo aos fatos mais interessantes e de maior significação para serem guardados pelos alunos. É importante devolver-lhes o espírito crítico e julgamento, não só dos fatos históricos como também dos grandes vultos que neles desempenharam papel relevante, ressaltando suas qualidades cívicas e morais, de modo que possam servir de exemplo, estimular boas ações e concorrer para a formação de homens dignos. É importante ainda, propor questões que exijam esforço próprio e reflexão dos alunos, como por exemplo: “*que influencia exerceu a escravidão na formação do povo brasileiro?*” (p. 67). Respostas erradas ou incompletas servirão ao professor para propor novas explicações.

Novamente convém lembrar o estudo de Furet. As sugestões de Melo Brandão pretendem tornar o estudo da História algo efetivamente vivo. Para tanto, sugere que na

²³³ SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947, 22ª edição.

²³⁴ MONTANDON, Leonilda S. *Historias e factos historicos*. In *Revista do Ensino*. Ano IX, julho-agosto de 1935, nº 116-117. pp. 66-68.

representação os próprios alunos montem o figurino. Ora, ele crê que nesse procedimento que implica a participação direta do aluno, a retenção do seu significado deve ser maior. Também Javert de Souza Lima defende uma forma de aprendizagem que exija maior participação dos alunos, tornando o aprendizado um processo menos dependente da memória e fruto do esforço, seja de pesquisa ou de encenação. Essa discussão, de fato, não era atual já naquela época... Que disciplina difícil!

Na Revista do Ensino números 114-115, de maio-junho de 1935, Afonso dos Santos escreveu um artigo intitulado “Theorias da Historia do Brasil”²³⁵, onde esclarece que a História do Brasil deve ser estudada sob à luz de uma teoria sistemática que a esclareça e a explique, destacando que entre as mais notáveis estão as de Martius, de Buckle, a positivista e a de Rocha Pombo.

Segundo sua exposição, a teoria de Martius é etnográfica e unilateral pois, prevê que o estudo da História do Brasil implica na compreensão das três raças que se combinaram para a formação do brasileiro. A influência delas na formação do brasileiro será proporcional à maior energia, número e dignidade de cada uma dessas raças. Há nessa interpretação uma grande valorização do português. Santos cita Martius ao afirmar que:

*Disso necessariamente se segue que o portuguez que, como descobridor, conquistador e senhor, poderosamente influiu naquele desenvolvimento, o portuguez que deu as condições e garantias moraes e physicas para um reino independente se apresenta com o mais poderoso e essencial motor. Mas também de certo seria um grande erro para todos os principios de historiographia-pragmatica si se despensassem as forças dos indigenas e dos negros importados, forças essas que igualmente concorreram para o desenvolvimento physico, moral e civil da totalidade da população.*²³⁶

Terminada essa exposição, afirma que a História do Brasil não deve ser apreciada apenas pelo caráter racial, daí introduzir a teoria de Buckle. O historiador inglês subordina o desenvolvimento das nações às condições naturais e conclui que no Brasil a população está condenada a um eterno barbarismo, em função da gratuidade e da generosidade da natureza. Santos rejeita essa teoria argumentando que Buckle descreveu um país que não conheceu e que apresenta dados incorretos ou incompletos.

²³⁵ SANTOS, Afonso. Theorias da Historia do Brasil. In Revista do Ensino. Ano IX, maio-junho de 1935, nº 114-115. pp. 107-112.

²³⁶ Idem, p. 108.

É importante ressaltar que além das florestas existem também extensas regiões de campos, há também climas temperados, semi-úmidos e até semi-árido.

A terceira teoria para explicar a formação da nação brasileira é a positivista, que os discípulos de Augusto Comte denominaram de “teoria da pátria brasileira”. A fim de demonstrar essa teoria, Santos utiliza Sílvio Romero, para quem o ponto de partida para o surgimento da nação brasileira foi a expulsão dos holandeses. Nesse momento, segundo Romero, o Brasil já reunia as condições de uma pátria: solo contínuo, governo independente e tradições comuns. Dessa forma, o destino brasileiro foi assim sintetizado por Sílvio Romero:

*O prolongamento americano da civilização iberica, a que cada vez mais se assimilarão, até a unificação total, os índios e os negros importados, ou os seus descendentes.*²³⁷

A expulsão dos holandeses foi, portanto, o primeiro desafio em que o espírito do elemento ibérico, desdobramento da civilização latina, saiu vitorioso. O segundo desafio foi vencido ao se rechaçar no país as forças do movimento reformista e deísta, fortalecendo então a tradição católica.

*Quem, pois, pretender penetrar os segredos de nossa civilização e acompanhar-lhe as directrizes, ha de primeiro estudar a origem e desenvolvimento da civilização catholica e latina da iberia.*²³⁸

Afonso Santos também avalia que a teoria positivista é como as duas anteriores unilateral e incompleta. Para ele Rocha Pombo foi quem apresentou a teoria mais completa e mais compreensiva dos diversos fatores da nossa História. Toda civilização resulta da ação conjunta dos fatores homem e terra. Por isso, grande parte de sua obra é dedicada ao estudo do nosso meio físico, e depois às condições sociais e políticas da Europa à época do descobrimento. Na seqüência, demora-se nos três elementos formadores da nossa nacionalidade, para então passar ao “quadro animado e colorido dos acontecimentos que compõem a nossa Historia tão formosa e suggetiva.” (p. 111)

Santos apresentou essas quatro teorias para, enfim, propor sua orientação para o estudo de História do Brasil:

²³⁷ Idem, p. 110.

²³⁸ Ide, idem.

- “I- Estudo da situação social, política,, economica e religiosa da Europa á época dos descobrimentos marítimos.*
II- Uma synthese do que tinha sido a civilização na Peninsula Iberica.
III- A grande era dos descobrimentos marítimos.
IV- o meio physico em que se vae desenvolver a civilização brasileira.
V- Estudo de cada uma das tres raças e das condições em que se moldaram na elaboração da nossa nacionalidade.
VI- Papel do jesuita como elemento formador da nossa civilização.
VII- Pressões externas e influencias de alguns povos estrangeiros.
VIII- Ideologia phylosophica do séc. XVIII e sua influencia em nossa formação politica.
IX- Desenvolvimento da nossa civilização no que ella tem de mais proprio, mais original.” (p. 111-2)

Esse texto apresenta outro elemento importante para se organizar a disciplina escolar História do Brasil. O autor pretende oferecer recursos de natureza teórica capazes de dar sustentação para um melhor programa, que é apresentado ao final do texto. Em síntese, embora refute algumas teorias, não traz uma proposição absolutamente original.

Aula de História

A disciplina História que se pretendia construir durante os primeiros anos da República brasileira tinha, dentre seus vários objetivos, formar o cidadão brasileiro e patriota e aproximar a nação cada vez mais dos padrões de “civilização”. Para a década de 1930, Luiz Resnik²³⁹ apresentou o debate que se produziu em torno da construção e definição da disciplina e sobre qual História se deveria ensinar ao longo da década de 1930. Sob orientação do movimento da Escola Nova, e referendado na Reforma educacional de Francisco Campos de 1931, ganhou espaço a proposição de uma História da Civilização que substituiria no ensino duas disciplinas até então autônomas, História Universal e História do Brasil. Especificamente no campo da História dentro da reforma, seu grande defensor foi Delgado de Carvalho. A História da Civilização deveria ensinar e demonstrar a evolução da humanidade numa perspectiva de progresso e, a História do Brasil deveria ser vista como parte desse processo. Por essa visão, a humanidade era uma só e estaria inserida num contexto geral de progresso.

Em oposição a essa tese, surgiu outro grupo representado principalmente por Jonathas Serrano e Max Fleiuss. Ambos se tornaram porta-vozes dos defensores da especificidade e, portanto, da necessidade da manutenção da disciplina História do Brasil de forma autônoma. Para tanto argumentavam em relação aos elementos que tornavam o Brasil uma nação distinta das demais. Em relação às nações da América Latina, por exemplo, advogavam em favor de uma evolução pacífica, da História sem conflitos, por isso, não era possível tratar essa História da mesma forma que, por exemplo, se trataria a História das nações vizinhas. Outro aspecto, muito caro particularmente a Serrano, era principalmente em relação aos movimentos migratórios que ainda eram fortes no país. Atraindo povos de diferentes orientações culturais, era necessário apregoar a herança católica da nação brasileira, sendo esse, portanto, um dos elementos de distinção do país. Max Fleiuss, segundo os apontamentos de Reznik, é um defensor do resgate e disseminação das tradições brasileiras pela História.

Uma outra oposição que estava presente nesse debate era entre o ensino Científico, afinado com aqueles defensores da História da Civilização, e o ensino de Humanidades, afinado com a História do Brasil, notadamente por parte daqueles que não abriam mão de uma perspectiva católica do ensino.

²³⁹ REZNIK, Luís. *Tecendo o Amanhã (A História do Brasil no ensino secundário: Programas e livros didáticos, 1931 a 1945)*. Dissertação de mestrado, Departamento de História-Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Centro de estudos gerais-Universidade Federal Fluminense, 1992.

Independentemente do formato História do Brasil ou História da Civilização, História Científica ou História da Humanidade, desde o início do século busca-se atribuir à disciplina seu status de ciência. No seu formato acadêmico, principalmente ao considerarmos o seu principal expoente naquele momento, Capistrano de Abreu, ela buscava se fazer de forma cada vez mais científica, trabalhando necessariamente sobre vasta documentação a fim de garantir seus padrões de cientificidade. No formato escolar, alguns comentaristas pretendiam que ela fosse feita de maneira a se tornar atraente e interessante para o estudante. Acredito, portanto, que alguns manuais didáticos que se produziram nesse período refletiam essa dupla preocupação: não perder a objetividade e cientificidade por um lado, nem ser entediante para os alunos de outro.

É claro que estratégias são elaboradas para atender a determinado fim. Mas, André Chervel chamava atenção para a ampliação das fontes, uma vez que não é possível estudar as disciplinas escolares baseando-se simplesmente em leis, instruções ou manuais, o que nos ofereceria os fins “oficiais”. Segundo ele, é necessário ir além dessas fontes e buscar outras, como as anotações de sala de aula, tais como diários de classe, relatório de ocorrência (“livro de admoestação”), cadernos de alunos, trabalhos realizados, debates desenvolvidos pela imprensa, ou mesmo jogos e brincadeiras que se produziam nos intervalos escolares. Essa pluralidade de fontes pode nos revelar uma escola bastante dinâmica, tese forte de Chervel, na produção daquilo que se aproxima do conceito de Dominique Julia, *Culturas Escolares*.

Culturas Escolares, conforme proposto por Julia, são meios produzidos pela escola para inculcar conhecimentos, regras, comportamentos etc. Dessa forma, por exemplo, a disciplina escolar História durante a República Velha brasileira teve como um dos seus papéis situar o aluno no tempo e no espaço, oferecendo-lhe meios para, segundo fim proposto por antecipação, atingir a civilização. Para se chegar a esse fim, mecanismos diversos foram produzidos.

A dinamicidade da escola na criação de estratégias para atingir seu fim, criou manuais didáticos, exercícios, jogos, e também uma arquitetura própria que podia, por um lado, assumir um aspecto amedrontador com longos corredores e paredes muito altas, e, por outro, se converter em espaço de lazer, de encontros e de criação.

Esse é um dos papéis da historiografia da educação: compreender os variados usos que se tem feito da escola, de seus instrumentos ao longo do tempo.

Se não havia uma uniformidade obrigatória para os programas escolares de História ao longo dos anos da República Velha, a Reforma Francisco Campos de 1931

pretendeu alterar essa situação, uma vez que propunha um mesmo programa a ser aplicado em todo o território nacional. Segundo Circe Bittencourt²⁴⁰, os professores Delgado de Carvalho e Jonathas Serrano, embora tivessem de uma forma ou de outra relações institucionais com o Estado brasileiro, não deixaram de colocar críticas a essa pretensão de uniformidade. Se o primeiro advogava pela necessidade de um ensino de História livre da memória, o segundo acreditava que a extensão do conteúdo proposto pela Reforma inviabilizava a sua efetivação. Dessa forma, os dois, à sua maneira, acabaram por sugerir meios alternativos para que se pudesse ensinar a disciplina.

Jonathas Serrano, que era professor do Colégio Pedro II, além de produzir livros didáticos também produziu dois livros de metodologia, a fim de auxiliar o professor na difícil tarefa de ensinar esse conteúdo tão abstrato. Embora estejamos analisando seu comportamento crítico em relação à reforma de 1931, é importante resgatar em toda sua obra orientações para se desvencilhar de aulas baseadas em

*velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo da história uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia.*²⁴¹

Na “Nota preliminar” de seu “Epítome de História Universal”, escrita em 1918 (a primeira edição do livro é de 1912), Serrano diz que naquele momento as aulas de História poderiam fazer uso de outros meios mais eficazes. Para tanto, cita o *Album Historique*, de Ernest Lavisse para se contrapor aos compêndios. A propósito desse álbum, fez-lhe referência novamente no seu Livro “*Como se ensina História*”²⁴², de 1935, afirmando que a obra o reconciliou com a História quando, no seu tempo de estudante, tinha diante de si um massudo compêndio, mal impresso, mal cartonado, sem ilustrações e sem mapas. A sua ousadia como professor leva a sugerir, já naquele momento, a utilização do cinema para projetar na tela as “*ressurreições históricas*”, colocando esse inovador recurso a favor do ensino da História. Utópico realista vê a dificuldade de, naquele momento, concluir de pronto seu projeto. Dessa forma, o autor sugere que o ensino pelos olhos, ultrapassando os ouvidos, poderia se fazer através de gravuras, retratos, mapas e etc. Tais recursos, que já se apresentavam como sugestão

²⁴⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

²⁴¹ SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. RJ, SP, BH: Livraria Francisco Alves, 1947, 22ª edição. p. 13.

²⁴² SERRANO, Jonathas. *Como se ensina História*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1935.

metodológica ainda em 1918, tornam-se ainda mais atuais na crítica que ele apresenta à reforma de Francisco Campos, onde seu comentário principal está na grande extensão do programa e na pequena quantidade de aula para cumpri-lo. Dessa forma, é partidário do método ativo, levando o aluno a praticar para aprender. Em texto introdutório ao seu “*Como se ensina História*”, Lourenço Filho²⁴³ advertia para essa dificuldade peculiar da História, uma vez que ela tinha por objeto o passado, ou seja, “*aquilo que já não é, nem pode tornar a ser*” (p. 7), impossível de ser repetido. Por isso, a grande questão era: como realizar ensino ativo sobre coisas do passado? Serrano responde no interior de seu livro que algumas vezes basta uma palavra do professor para mobilizar o estudante na busca do conhecimento. Citou para tanto a organização de uma *Academia de História* pelos alunos do Colégio Pedro II que, no decurso de 2 anos, já acumulava cerca de 500 volumes em sua biblioteca e promovia comemorações de datas nacionais além de excursões a locais históricos. Outra iniciativa no mesmo colégio foi a atuação do *Centro de Estudos Históricos* a fim de cultivar a erudição e a informação bibliográfica.

Vale destacar que há uma convergência de opiniões com relação à forma de se ensinar História pelo professor Jonathas Serrano, do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, e por parte dos articulistas da Revista do Ensino de Minas Gerais, falando prioritariamente, a partir da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte.

O professor Delgado de Carvalho também fez suas críticas à Reforma de Campos. Para ele era de fundamental importância uma nova concepção de História que a libertasse de uma antiga definição em que a disciplina deveria oferecer alguma lição às gerações presentes e futuras. Se esse não era o objetivo da disciplina, tornava-se ainda mais difícil o papel do professor, pois cobrava-se desse a necessária e fundamental imparcialidade diante daquele conhecimento que deveria transmitir. Por isso, Delgado de Carvalho ofereceu a sua concepção de ensino de História, que deveria, em conformidade com todos aqueles formuladores do pensamento escolanovista, formar uma democracia. Esse é o ponto fundamental da proposta desse intelectual, uma vez que sua visão educativa ultrapassava necessariamente o limite da sala de aula e propunha atividades extra-classe. Para Delgado de Carvalho, é no convívio que o indivíduo aprende a partilhar suas experiências, julgar e ser julgado. Essas atividades promovem o senso de responsabilidade com mais rapidez e clareza do que apenas na leitura dos manuais. Tomando a História pelo viés científico, crê que também é possível aprendê-la

²⁴³ Lourenço Filho, *O ensino renovado e a História*, in SERRANO, op. cit. 1935

fazendo, e o fazer História viria sob a forma de participação em associações, clubes, sociedades literárias ou científicas, participação no controle da escola, publicações diversas, no teatro escolar e, principalmente, em excursões.

De acordo com essa idéia defendida por Delgado de Carvalho, o ensino de História deveria ter uma característica instrumental. Ao invés de fortalecer a cultura acadêmica do estudante, ele aprenderia através da participação efetiva em diversos instrumentos sociais, a articulação e a construção de instrumentos que permitissem o bem viver e as formas de relacionamento.

Mário Casasanta afinava com essa proposição, uma vez que era partidário da idéia de promoção de grêmios para estimular a vivência democrática dos alunos. Em conferência proferida no Gremio Litero-social “Leopoldo Pereira”²⁴⁴ ele apresentou os objetivos dessas associações, que constituem uma função escolar onde os alunos aprendem e se desenvolvem. Assim, obedecendo ao espírito democrático, as associações têm que oferecer igualdade de oportunidades para todos os seus membros. Essas associações deviam se organizar conforme regras definidas, baseadas nos interesses dos estudantes. Além do espaço e horários para funcionar, bem como cores, gritos hinos e insígnias próprias, elas deviam ter o reconhecimento oficial por parte da Escola, que julgaria sobre sua necessidade, seus programas e se respeitam a organização de forma democrática. Embora no início de sua conferência Casasanta alerte para a característica verificada em todo mundo dessas organizações que se prestam principalmente ao o estudo da língua e literatura nacional, não deixa de expor, como Delgado de Carvalho, que a organização dos mesmos leva os alunos membros a desenvolverem o senso de participação, de organização, de disseminação de tradições, enfim, de aprendizado da democracia. Tais proposições se identificam com a organização da *Academia de História* e do *Centro de Estudos Históricos* por alunos do Colégio Pedro II exemplificados por Jonathas Serrano.

Exemplo dessa forma de se aprender história fazendo, foi o desenvolvimento na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte de uma variedade de grêmios (estudantis, musicais, literários, de ciências), clubes, jornais e centro cívico. O professor Mario Casasanta falava com a autoridade de quem havia dirigido a sessão inaugural do “*Grêmio Lítero-pedagógico do Curso de Aplicação*” da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, em 10 de novembro de 1929, conforme descrito no livro de atas do Grêmio

²⁴⁴ CASASANTA, Mário. A organização dos Clubes literários. In. Revista do Ensino. Ano VI, 15 de novembro de 1932, N° 76. pp. 58-59

Literário – 1929-1934²⁴⁵. O reconhecimento oficial que Casasanta dizia ser necessário pode ser verificado pela presença de algum membro da diretoria da Escola ou de professores na maioria das reuniões, que normalmente aconteciam para dar posse às novas diretorias, renovadas anualmente ou trimestralmente. O formalismo da organização era um elemento de destaque em todas as atas, onde constava, por exemplo, referências ao posto do orador, seja professor, diretor, ou presidente do grêmio. A programação não fugia da tendência verificada em todos os grêmios, conforme descrito pelo professor em seu artigo de 1932²⁴⁶, ou seja, era recheada de música ao piano, violão, coral, canto orfeônico e declamação. Havia também referência a homenagens variadas, como por exemplo o aniversário do diretor da Escola, Firmino Costa, em 28 de outubro de 1931. Outra, em 28 de novembro do mesmo ano, homenageava tanto o professor Mário Casasanta quanto o diretor Firmino Costa, colocando seus retratos na biblioteca do grêmio. Embora esse grêmio não tivesse um nome específico, essa era uma tendência verificada ao longo da década de 1930 e início da de 1940. Existia o “*Grêmio Litero-Educativo’Olavo Bilac*”, com livro de atas de 1937, o “*Grêmio Lítero-social Ruy Barbosa*”, com atas dos anos de 1934 e 1935. Outras personalidades também podiam dar nomes a esses grêmios, como Machado de Assis, Castro Alves, Augusto de Lima, Tomás Antônio Gonzaga, esses por seu reconhecimento literário. Carlos Góes também emprestou seu nome a um desses grêmios, assim como Firmino Costa e Maurício Murgel, ambos ex-professores da Escola Normal. Em todas as atas desses grêmios a estrutura de funcionamento é semelhante à listada acima.

Os estatutos do Grêmio Lítero-Educativo Olavo Bilac, formado pela alunas do 1º ano do curso preparatório da Escola Normal, foram apresentados no livro de atas da associação. Dentre os objetivos do grêmio destacam-se: o desenvolvimento da cultura literária das associadas; acender-lhes o amor do cumprimento do dever; despertar-lhes o sentimento cívico pela comemoração das datas nacionais e históricas de Minas e homenageando vultos eminentes e mestres ilustres; promover o desenvolvimento social dos membros através de festas educativas; incentivar o amor pelos estudos, profissão de mestre e respeito pelos professores. Possuía uma estrutura administrativa composta de presidente, vice-presidente, primeira e segunda secretárias, oradora, bibliotecárias e conselheiras. Para cada função havia a discriminação das obrigações, cabendo aqui que, entre as funções da presidente estava a de convocar reuniões em que se comemorassem

²⁴⁵ A última ata desse livro é datada de 28 de abril de 1934.

²⁴⁶ CASASANTA, Mário. A Organização dos Clubes literários. Revista do Ensino, 1932.

as grandes datas, devendo-se “*recitar páginas de poesia e prosa de nossos grandes homens de letras*” e, de todas as sócias “*ter procedimento irrepeensível em todo e qualquer lugar*”. Em conformidade com essas atribuições do Grêmio Olavo Bilac, na reunião do dia 25 de agosto de 1937 a presidente ordenou que na reunião seguinte as turmas participantes do grêmio deveriam apresentar um número literário comemorativo ao dia da pátria. Essa reunião foi realizada no 1º dia de setembro de 1937. A reunião foi aberta com as alunas cantando o Hino Nacional, seguido de palavras sobre o significado daquele dia, cantos, declamações e, para fechar a reunião, foi cantado o Hino da Independência. O espírito cristão também se fazia presente. Na reunião do dia 6 de outubro de 1937, depois de uma apresentação de piano por uma das alunas, a professora D. Helena Veloso fez uma palestra sobre Santa Terezinha, salientando sua humildade, paciência e resignação e, convidava suas alunas a imitar esse exemplo. Nesse livro de atas, a última reunião foi datada de 10 de novembro de 1937.

Advogo aqui para o entendimento dos grêmios como mais um aspecto formador das “práticas educativas” utilizadas pela escola a fim de dar conta do seu papel educador. Além disso, enquadrando-os no momento focado por essa pesquisa – 1918 a 1945 –, é mister retomar a argumentação que até aqui foi feita pelos articulistas da Revista do Ensino, em conformidade com os pressupostos da Escola Nova. No tocante à disciplina escolar História, buscavam um meio de estudo menos dependente da memorização e, por isso, amplamente favorável à participação direta dos alunos na construção do seu conhecimento. Ora, de acordo com os estatutos do grêmio Olavo Bilac, apresentados acima, é responsabilidade dos alunos a promoção de reuniões onde, dentre várias coisas, estejam atentos às datas e celebrações cívico-nacionais e, diante disso, promovam meios para homenageá-las. É claro que ater-se às datas cívicas é repetir as formulações daquela História de natureza positivista, presa a datas e nomes pré-selecionados, porque foram definidos como os marcos fundadores de certa nacionalidade. Vivendo momentos de intenso nacionalismo, como já referido várias vezes ao longo desse estudo, não era de se esperar o rompimento com essa identidade nacional. Porém, a forma de demonstrar essa identidade é que se fazia de forma diferente. Afinal, eram os próprios alunos que construía a celebração, independentemente dos objetos celebrados serem definidos por pessoas ou espaços que lhes eram distintos.

Outros dois documentos trazem textos elaborados pelas alunas. Um deles denominado “*Trabalhos literários do grêmio Francisca Júlia*” de 1942, e outro,

“*Trabalhos literários do Grêmio ‘Olavo Bilac’, turma auri-rosa*” de 1943. A maioria trata de textos biográficos. No primeiro consta biografia de Castro Alves, Casimiro de Abreu, Alfonsus de Guimarães, Júlia Lopes de Almeida, José de Anchieta. No segundo, de Gonçalves Dias, Fagundes Varela. Nos dois consta um texto sobre a civilização asteca. O primeiro ainda apresenta textos de outra natureza, como por exemplo, orações e um sobre o 7 de setembro.

O texto “*7 de setembro – A Independência do Brasil*” centra a argumentação sobre a condução do processo de independência por D. Pedro, que, após o retorno de seu pai D. João VI ficou como príncipe regente. Desejoso de permanecer no Brasil e apoiado por vários grupos de brasileiros, o príncipe resolve ficar, naquele que ficou conhecido como “Dia do Fico” (não é datado no texto). Depois das disputas com as Cortes portuguesas e de receber uma mensagem de seu ministro José Bonifácio e uma carta da princesa Leopoldina

(...) *Erguendo a espada bradou!*
‘Independência ou morte’
seja a nossa divisa, o verde e o amarelo as nossas cores nacionais.
Nesta linda manhã de primavera o sol apontava no cume dos montes
inundando de claridade aquele recanto paulista.
Estavam nas proximidades do riacho Ipiranga, que cantava ao leve
sussurro de suas águas cristalinas deixando transparecer ao fundo
*pedrinhas brancas que brilhavam ao sol. (...)*²⁴⁷

Devem ser ressaltados os detalhes da narrativa da aluna. Bem de acordo com a literatura enaltecedora, seu texto deixa um clima de alegria natural para saudar a independência do Brasil. De onde ela teria buscado detalhes para explicar a independência dessa forma? Em primeiro lugar, não se pode perder de vista a disponibilidade de imagens capazes de lhe inspirar. O quadro de Pedro Américo “*Independência ou Morte*” é uma possível e provável fonte, embora uma análise mais acurada do mesmo mostre um céu relativamente nublado, com alguns pequenos espaços azuis. Céu semelhante a esse também aparece no quadro “*Proclamação da independência*” de François-René Moreaux²⁴⁸. Dentre os textos dos livros didáticos analisados nessa pesquisa, apenas Rocha Pombo tem um texto que possibilita uma afirmação como a dessa aluna, e apresenta também o quadro de Pedro Américo na

²⁴⁷ Esse texto foi assinado por Celina Coelho de Araújo.

²⁴⁸ SCHWARCZ, Lilia Moritz. A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

página 203. Ainda assim, vale ressaltar que o evento no texto dela tenha ocorrido pela manhã, e no de Rocha Pombo, à tarde. A citação do autor elucida essa passagem:

No mesmo dia, á tarde achava-se o principe com a sua comitiva já perto da cidade, junto ao riacho Ypiranga, quando vai ao seu encontro um emissario, que a toda pressa fora ao Rio de Janeiro, e apresenta-lhe os despachos que acabavam de chegar de Lisboa.

(...)

*É indescritível o que se passou então; e ao entrar na cidade, foi o principe recebido no meio de geral delírio.*²⁴⁹

O que importa nessa narrativa é a representação do 7 de setembro que a aluna tinha acesso e aquela que ela queria transmitir. Retomando André Chervel, a cultura escolar tem um poder criativo que a torna distinta da cultura acadêmica. Por isso, o que se produz naquela primeira não tem que ser reflexo do que é produzido na segunda, ou, como diz Chervel, na ciência de referência.

O Grêmio Francisca Júlia dedicou uma sessão à poesia de Minas Gerais,

(...) berço de notáveis mineiros, principalmente poetas, e que, como sempre, tocados pelo dedo mágico do creador, trazem a alma aurealada das luzes do saber e da inteligência, de sentimentos nobres e patrióticos.

Essas poesias cantam o céu das Minas, suas personagens, suas cidades, suas histórias

Sabemos agora um pouco da nossa história recordemos o nosso passado. È um passado brilhante, cheio de heroísmo e de bravura, de lutas... de sangue, lutas em prol da liberdade, este sentimento que paira com justiça sobre todas as cabeças que amam e respeitam a sua terra, e outra, senão Minas, se cobrir de glórias, após pesados sofrimentos por causa da riqueza de suas entranhas, esse metal dourado que a todos fascina e a todos enche de ambição.

(...)

Um a um e os personagens desta página gloriosa de Minas, os vultos gloriosos que deram a sua vida, a sua liberdade em troca da liberdade da nossa Pátria, vão surgindo:

Tiradentes, Felipe dos Santos, Alvarenga Peixoto, Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, B. Heliadora, a heroína mineira e muitas outras são todas figuras imorredouras e cantadas pelos poetas.

²⁴⁹ POMBO, Rocha. História do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1925, 10ª edição. p. 205-6.

Esses trechos fazem parte um longo texto escrito pela aluna Letícia Ferreira da Silva. Ele vem entremeadado de poesias enaltecedoras de Minas e de suas personagens, Além de alguns trechos dos poetas inconfidentes. São citados Lúcio Mendonça, *Minas*; Augusto de Lima, *A Terra Brasileira*; Mário Guimarães, *Cruzeiro do Sul*; Mário de Lima, *Fernão Dias Pais Leme*; sem identificação de autoria, *Tiradentes*; Tomás Antônio Gonzaga, *Livro 36*; Alvarenga Peixoto, trecho de *Bárbara Bela*.

A aluna Letícia Ferreira da Silva produziu um grandioso trabalho enaltecendo Minas Gerais. O texto não é datado, mas alguns indícios, tirados de outras datas fazem crer que tenha sido escrito em 1945. O documento onde ele está é datado de 1942²⁵⁰. Vale a pena chamar atenção para o fenômeno histórico que a historiografia produziu em torno de Minas Gerais como a terra da liberdade. É necessário frisar esse detalhe porque esse foi o tema central do texto da aluna. Embora ele não tenha sido apresentado na íntegra, não tinha a intenção de se limitar àquele tratamento – Minas, terra da liberdade. Porém, ao avançar no tempo não propõe fatos ou análise com a textura daqueles referentes às Minas coloniais, das Minas onde nasceu a liberdade. Sua finalização está “nos dias de hoje”:

*Deixemos agora Ouro Preto e voltemos a nossa Minas de hoje, onde tudo nos alegra, onde tudo é vida, o murmúrio dos rios, a música divina das cachoeiras, o gorgêio dos pássaros nos sertões, o canto triste da araponga e as notas tristonhas do sertanejo na viola, e quem é que, diante de uma natureza tão bela, tão rica, póde deixar de amar a sua Pátria como diz o imortal poeta brasileiro na sua poesia Pátria.
“Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste”.*

O documento “Atas do Jornal da Escola – 1937-1938” deixou registrada a organização e produção do jornal da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte entre 1937 e 1942. Embora as reuniões sempre contassem com a participação de uma autoridade da Escola, seja o diretor, vice-diretor ou um professor, o jornal era elaborado e produzido pelas próprias alunas. Distribuía-se entre elas as funções, que, além daquelas ligadas a edição propriamente dita, constava a escrita e coleta de artigos e de anúncios. Numa perspectiva evolutiva, à medida que os números iam sendo editados verifica-se que os artigos eram de “explicação” (não apresentando as atas maiores detalhes), “hora cívica” e “crônica social”. Depois surgiram “página infantil”, “crônica literária”, “biografias”. Nos últimos números ele parece assumir uma função mais

²⁵⁰ Livro com os “Trabalhos literários do grêmio Francisca Júlia”, 1942.

pedagógica, pois os artigos se relacionavam às diversas disciplinas em estudo pelas alunas. Como não foi encontrado nenhum dos jornais produzidos, não foi possível a confirmação do que propunha o documento “livro de atas”.

Entre maio de 1942 e novembro de 1945 funcionou na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte o “Centro Cívico Bárbara Heliodora”. Ele era organizado pelas alunas e desenvolvia várias atividades dentro da escola. A análise dessas atividades deixa ver que o Centro Cívico Bárbara Heliodora se enquadrava na concepção de ensino de história apresentado pelos professores Jonathas Serrano, Delgado de Carvalho e Mário Casasanta. Em primeiro lugar merece ser destacado o formalismo das suas reuniões. Para todas elas havia um ritual específico que implicava na elaboração de uma ata, onde constava os nomes das pessoas que iriam dirigir a mesma. Entre essas pessoas havia na maioria das vezes um professor, merecendo destaque a presença do professor Tabajara Pedroso, diretor da Escola, além de um representante do governador ou de algum secretário de Estado. Na seqüência vinham as homenagens, como o dia 13 de Maio, o dia da Juventude, o Presidente Getúlio Vargas, Caxias. Cabe aqui um detalhamento da reunião do dia 20 de abril de 1945, onde o Centro aproveitou três “datas importantes” para dar posse à nova diretoria: o 19 de abril, natalício do Presidente Getúlio Vargas (celebrado também no ano anterior), o 21 de abril, “*uma das datas máximas de nossa história*”, e o dia 20, centenário de Rio Branco. Depois vinha a descrição das atividades que podiam variar em função do dia. Isso porque na primeira ata havia uma distribuição das atividades mensais, onde estava incluso “*hora social*”, “*esportes*”, “*júri pedagógico e hora social*” e “*adoração*”. A leitura das outras atas sugere que as horas sociais eram aquelas dedicadas à homenagem ou celebração de determinado nome ou data. Também o Centro Cívico atuava com relação ao zelo e manutenção dos regulamentos e como espaço de promoção de ações sociais. Divulgava e promovia entre as alunas o senso da disciplina, que implicava na campanha pelo uso regular do uniforme, como manda o regulamento, campanha pela manutenção da disciplina, que inclusive premiava a turma que mais se destacasse, movimento da poupança, apelando para economia de giz e papel, por exemplo, “*para que esses materiais nunca falem*” e a organização e produção de um jornal. Essa última atividade, que poderia ser descrita como promoção social, também trazia outras como a realização de festas a fim de angariar fundos assistencialistas, sendo que a Caixa Escolar era na maioria das vezes, a entidade beneficiada. Ainda dentro do ritual do Centro Cívico, ocorria a homenagem aos símbolos nacionais como a bandeira e o hino. Numa dessas

reuniões consta que o professor Tabajara Pedroso fez uma preleção sobre esses símbolos. Também era parte dessa seção alguma manifestação religiosa, podendo ser uma missa ou uma oração específica para honrar o símbolo em questão.

A partir do ano de 1944, o Centro passou a incluir apresentações musicais, canto coral e esporte, que seriam utilizadas como provas. Destacam-se as referências aos combatentes brasileiros na Segunda Guerra Mundial. A reunião do dia 24 de agosto de 1945 foi dedicada às enfermeiras mineiras²⁵¹ da F.E.B. Lembrou-se o sacrifício que fizeram para alívio e consolo dos feridos combatentes brasileiros e, tratando-as como heroínas, ofereceu-se-lhes o título de sócias honorárias do Centro.

Levar as alunas a organizar os grêmios em espaço de estudo, seja de temas da literatura ou de celebração de datas ou nomes da história, vem de encontro ao proposto pelos intelectuais da educação do movimento Escola Nova pois, tanto a pesquisa como a apresentação, eram um movimento das próprias alunas. Além disso, o ritual que cercava a organização do grêmio contribuía para o aprendizado de formas mais altas de sociabilidade, ligadas ao plano institucional. Com isso, desenvolve-se o senso de civilidade e cidadania. Vale ainda destacar que esses grêmios sempre aproveitavam as datas quando se celebrava determinado fato ou personalidade, seja da história ou do momento - como o aniversário do presidente Getúlio Vargas ou a homenagem às enfermeiras da FEB. Outra maneira de observar nos grêmios o espírito patriótico, é ficar atento às suas denominações, porque sempre havia uma personalidade do momento ou da História sendo homenageada.

Na dimensão da sala de aula propriamente dita, o aprendizado deveria ocorrer segundo os mesmos pressupostos, o que pode ser constatado pela análise de documentos referentes às aulas de História. A professora Edésia Correa Rabelo lecionou História do Brasil e Geografia na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, conforme os dados apurados, entre pelo menos 1928 e 1934. Ela escreveu dois artigos que foram publicados na Revista do Ensino, sendo o primeiro intitulado “*O Ensino de Historia do Brasil*”²⁵² no número 29 de janeiro de 1929, entre as páginas 16 e 19 e, o segundo

²⁵¹ “No dia 24 de agosto de 1945 (...) o Centro Cívico Bárbara Heliadora prestou homenagem às enfermeiras, Roselys Belém Teixeira, Carlota Melo e Ilca Alquimim pelos trabalhos prestados à pátria em campo de batalha. (...)” Ata da 4ª reunião do Centro Cívico Bárbara Heliadora.

²⁵² RABELO, Edésia Corrêa. O ensino de história do Brasil. In Revista do Ensino, Anno IV, nº 29, janeiro de 1929. pp. 16-19.

“*Outra vez o estudo da história*”²⁵³, no número 34, de junho de 1929 entre as páginas 12 e 14.²⁵⁴

No artigo “*O Ensino de História do Brasil*”, com um tom mais didático, ela descreve num “*relato de experiência*”, dois grupos de alunos, sendo o primeiro de idade entre 06 e 14 anos e o segundo, maiores de 14. Para o primeiro “*depois de muita experiência e, ancorada na psicologia*” vê um grande desinteresse da criança por coisas passadas, uma vez que ela só tem futuro, “*só se interessa pelo que está passando e pelo que se passará amanhã*”. A tarefa do professor de História é muito difícil, pois deve colocar na cabeça das crianças “*os horríveis e execrandos pontos*”, afinal, tem convicção de que os “*alunos devem saber recitar os pontos bem, para terem o programa pronto para o exame*”. Segundo ela, os pontos tratam de enumeração de datas, nomes, homens e locais onde se desenrolaram os acontecimentos, sem concatená-los com a evolução social do momento, sem dedução prática do que adveio desses acontecimentos. Apesar disso, ensina os execrandos pontos, pois crê que a criança não tem capacidade de compreender que alguém se houvesse sacrificado em favor de outros que lhes viriam posteriormente.

Até aqui, duas questões chamam atenção. Se por um lado vê a História próxima da perspectiva oferecida por Capistrano de Abreu e João Ribeiro, pois acredita que os acontecimentos devem estar concatenados com a evolução social do momento, não abre mão da história de tipo antigo, pois os execrandos pontos com suas datas, nomes, homens e locais deveriam ser recitados na época do exame. Porém, nossa professora nem por isso advogava contra o ensino de História para crianças nessa faixa etária. Talvez, ancorada nas proposições de Jonathas Serrano que, ao que tudo indica, conjuntamente com Capistrano de Abreu e João Ribeiro eram conhecidos e lidos em Belo Horizonte, pois ambos foram recomendados pelo Inspetor de Ensino Mário Casasanta em uma sessão específica para esse fim na Revista do Ensino, “*Bibliotecas escolares*”, a partir do número 29, o mesmo onde estava editado o artigo da professora Edésia Corrêa Rabelo.

Edésia diz, quanto ao ensino de História, que

²⁵³ RABELO, Edésia Corrêa. Outra vez o estudo da história. In Revista do Ensino, Anno IV, nº 34, junho de 1929, pp. 12-14.

²⁵⁴ COSTA, Eliezer Raimundo de Souza Costa. Saber acadêmico e saber escolar. A história, entre a historiografia e a sala de aula. In Maquinações – Idéias para o ensino das Ciências. Vol. 1 Número 1. Londrina, UEL, 2007, pp. 66-67

devemos dosá-lo em quantidade muito criteriosa, muito bem escolhida e muito bem prescrita, de modo que advenham desse estudo vantagens práticas para os alunos. Só assim este estudo haverá atingido o seu alvo: preparar o aluno a adaptar as forças naturais em benefício da sociedade.

A História deve ser ensinada às crianças do curso primário quando se-lhes explica as festas nacionais. É nestas oportunidades que se pode e se deve despertar nos alunos o

amor ao trabalho, à saúde, à beleza, à disciplina, à confiança em si, solidariedade aos companheiros, o dever de auxiliar os fracos, a hombridade em todos os passos da vida, o restrito cumprimento dos deveres, confiança nos dirigentes, isenção de ânimo nos julgamentos, amor ao progresso, à humanidade e à paz.

A professora deixa à mostra que entende a História muito próxima da concepção do século XIX - da História da nação -, mas mostra também um cuidado com o ensino que é típico dessa primeira metade do século XX, principalmente ao prever seu vínculo com as festas cívicas e, dentre os objetivos, o cumprimento de deveres. Além disso, embora não explicitamente, sugere numa perspectiva também sacra quando propõe como dever do aluno auxiliar os fracos, hombridade, amor à humanidade e à paz.

Já a partir de 14 anos, a criança pode compreender certas questões de ordem econômica e política, devendo-se, portanto, administrar-lhe “*o ensino da história do passado: emboabas, bandeiras, invasões francesas e holandesas, Inconfidência, Independência, regências, Império, escravidão e República*”.

É importante notar que na seleção dos fatos da História do passado não há inovação. É mantida a tradição na obediência aos temas propostos em todos os manuais, tanto do Império quanto da República.

No seu segundo artigo “*Outra vez o ensino de História*”, a professora Edésia Corrêa Rabelo pretende apresentar porque acredita ser importante o estudo da História, dessa vez, por suas alunas do Curso Normal, quando alguns não a julgavam necessária.

Em primeiro lugar, diz que,

no estudo da história, o centro de interesse é o Brasil, sua localização, colonização, seus habitantes, as necessidades que tem, as possibilidades

de que lançará mão para satisfazê-las, e as questões econômicas que suscitaram modificações políticas.

A partir disso, a disciplina História do Brasil não deve ser considerada para o curso normal como desnecessária ou sendo importante apenas para “ornamentação do espírito”. Advoga a importância do estudo da História apelando, sem usar esses termos, para a “mestra da vida”. Conhecer a História nos permite julgar o que é essencial para a vida, saber porque em condições semelhantes uns triunfam e outros fracassam.

Não há como crer em destino quem conhece a História, pois por ela sabemos que “*é o próprio homem quem decreta o seu*”. Faz menção à indústrias no campo econômico, ou à pessoas no campo político, que fracassaram ou foram vitoriosas.

A História, nessa perspectiva, oferece a base material sobre a qual é possível construir abstrações e, inclusive, fazer projeções para o tempo futuro e lançar novos olhares sobre o passado. Tomando por referência o tempo num processo evolucionista, projeta para o futuro que o “Brasil não poderá dispensar a orientação da mulher nos negócios políticos.” Com os olhos voltados para o passado, a História ainda nos ensina a perdoar injustiças e iniquidades passadas.

A História, além de ser mestra da vida, apresenta-nos uma perspectiva evolucionista e triunfalista, dentro de uma lógica cronológica. Por isso, a professora Edésia se permite fazer previsões como a do papel da mulher na sociedade, assim como afirmar que caminhamos para a harmonia universal. A indiferença em relação à História priva a todos de vivenciar modificações que estão em curso no entorno.

Conclui assim o artigo:

É a história que estuda as causas que determinam o progresso de um país e a decadência de outro. É nós que estamos formando uma nação, e temos tudo que aprender das outras, somente o estudo da história pode ensinar-nos o que devemos adoptar ou repellar dos outros povos e o que devemos defender, abraçar e acariciar como cousa nossa.

Bem de acordo com seu tempo, a evolução e o progresso são elementos fundamentais na abordagem da professora Edésia Corrêa Rabelo. O que nos cabe observar agora é, de que maneira ela levava suas alunas da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, futuras professoras, a aprender e se envolver com a disciplina por ela ministrada, tendo em vista, que já foi feita uma abordagem desse envolvimento com o processo de aprendizagem fora da sala, através dos grêmios.

Para esse estudo foram analisados três diários de classe da professora Edésia. O primeiro com data na capa de 1930 quando ela foi professora das turmas de 1º e 2º anos do curso de Adaptação; o segundo de 1932 correspondia às turmas de 1º, 2º e 3º anos do curso Preparatório e; o terceiro, de 1934, das turmas de 1º ano do curso de Adaptação.

Apenas o diário datado de 1932 apresenta anotações de conteúdo. Não havendo essas anotações para os outros dois, foram encontradas duas páginas avulsas do que sugere ser um Programa de *Educação Moral e Cívica, curso de adaptação, 1º ANNO e 2º ANNO*, e do *Curso preparatório* no diário de 1930.

As anotações do diário de 1932/1933 não dão conta de todas as séries, se referindo apenas ao 3º ano e, mesmo assim, restrita ao meses de agosto a outubro, conforme exemplo a seguir;

2 e 5 de agosto – 3º B – História

Governadores Geraes: Thomé de Souza, Duarte da Costa, Mem de Sá – Conferência sobre a Confederação dos tamoyos pela alunna Ilka, digo, Maria Stella Oliveira.

3 e 6 de agosto – 3º anno C – Historia

Governadores geraes: 1º, 2º e 3º.

Conferência sobre o donatario da capitania da Bahia pela alunna Maria Conceição de Souza.

3 de agosto – historia: conversa com as alunas sobre a materia por ellas estudada.

De fato, não é possível tirar muitas conclusões tendo em vista as poucas informações sobre o conteúdo lecionado. O período de anotação é relativamente curto; o que foi referido no diário inicia-se no período colonial, a partir dos primeiros governadores, até a transmigração da família real para o Brasil. No entanto, o que importa é perceber as estratégias utilizadas pela professora para fazer suas alunas, futuras professoras, aprenderem a disciplina. Nas anotações acima ela deixa à vista uma delas, que é a conferência ministrada pelas próprias alunas. Isso faz crer que havia uma preparação prévia, não havendo indicações de como poderia acontecer, se haveria ou não orientação específica da professora, nem o tipo de bibliografia consultada. Outra estratégia é a “*conversa com as alunas sobre a matéria estudada*”, o que sugere ser algo como uma revisão de conteúdos. Outro recurso anotada por ela, paralelamente ao registro das frequências e notas, foi quando escreveu que duas alunas tomaram para si a incumbência de organizar um álbum histórico. Esse era um recurso utilizado por Ernest Lavisse na França, após a Guerra Franco-Prussiana, que Jonathas Serrano indicou como

um dos procedimentos que o professor poderia utilizar para diminuir a aridez do conteúdo da disciplina.

As anotações da professora Edésia fornecem outro aspecto interessante. No segundo capítulo abordamos o livro didático como mercadoria e, de certa forma, o crescimento do mercado editorial a partir dos anos republicanos. Porém, ela diz que numa turma de 31 alunas (mês de março de 1933) apenas duas tinham o livro (ela não escreveu em nenhum lugar que livro era esse). Observação como essa já havia sido feita quando, no mês de agosto de 1932, uma aluna deixou de fazer o estudo por não ter o livro. Sem estabelecer relação necessária com o fato, a professora deixa registrado que algumas alunas foram apanhadas colando.

Ainda para o ano de 1932 há um outro diário com muitas anotações sobre o conteúdo lecionado. Na capa do mesmo aparece o nome da professora Edésia Corrêa Rabelo porém, o conteúdo, listado de forma distinta do que essa havia feito no anterior, não foi assinado por ela e sim pela professora Eugênia Ferreira. É um diário das turmas de 1º e 2º anos do curso de Adaptação. A professora Eugênia lançou os conteúdos de uma maneira diferente, pois o fez sob a forma de perguntas. Outro dado de destaque é o fato de que não há um sequenciamento temporal do conteúdo assim, por exemplo, ela abordou a Guerra do Paraguai e depois o Período Regencial. Não há nenhuma explicação no diário para a inversão temporal. De forma geral, ela continua dando ênfase para os grandes fenômenos historiográficos, registrando nomes de personagens, batalhas, localidades e alguns eventos valorizados pela historiografia do período.

Embora o objetivo desse trabalho não seja especificamente tratar da disciplina Educação Moral e Cívica, convém fazer uma rápida abordagem do programa encontrado no diário de 1930 da professora Edésia. Tal programa é destinado ao 1º ano do curso de Adaptação e ao 2º do curso Preparatório. No primeiro ano é curto e se destina a pensar os deveres do cidadão e a organização da República (voto, impostos, serviço militar.). Para o 2º ano, é mais detalhado. Em primeiro lugar trata da organização do Estado, poderes, direitos e deveres dos cidadãos. No detalhamento, apresenta 24 itens, chamando atenção para a formação individual e de como se portar no meio social, do dever da generosidade, da amizade, do cultivo da verdade. Também faz alusão a valores ligados à pátria e do papel fundamental da escola na formação do caráter, assim como a prática da cidadania. A fim de concluir, é importante observar como o próprio programa defende a disciplina:

a) O ensino de Educação Moral não deve reduzir-se a uma simples pregação. As verdades moraes não devem ser apresentadas como abstracções que pretendam ao governo da vida. O ensino da Educação Moral, pode dizer-se, é o ensino de sabedoria da vida. As regras moraes devem ser apresentadas como regras, que resultam da experiencia humana e cuja applicação concorre para o desenvolvimento e a felicidade do homem. É indispensavel, pois, que elle seja amplamente illustrado de exemplos suggestivos, tirados á experiencia diaria, á historia, aos contos e narrações. A propria experiencia escolar, os factos e oportunidades a que a vida da escola dá lugar, constituem, bem aproveitados, outros tantos elementos de illustração das lições e meios praticos e intuitivos de demonstrar as vantagens da regra moral.

b) Os exercicios complementares de Historia do Brasil e de Educação Moral e Civica consistirão em biographias oraes ou escriptas; em allocuções sobre as grandes datas nacionaes; em composição com historietas destinadas a illustrar as verdades ou as regras moraes ensinadas.

Apelando para valores que, nos dias atuais são tratados como éticos, principalmente a disciplina Educação Moral e Cívica buscava exemplos ilustrativos que, em grande parte, saíam da História. Esse era um dos métodos utilizados com muita frequência pelos professores do período tratados nesse período. A propósito disso, a Revista do Ensino, número 22, de agosto e setembro de 1927, sobre o “*Primeiro Congresso de Instrução Primaria do Estado de Minas*” apresentou oito teses relativas às formas de se ensinar a disciplina. Não parece necessário, nesse momento, discutir as oito mas, pelo menos duas que tocam diretamente a disciplina História. A primeira delas é a 4ª, onde é apresentada a seguinte questão para ser resolvida: “*Como podem as diversas disciplinas professadas na escola contribuir para a educação moral da creança?*” Essa tese rechaçou as “*disciplinas que dizem mais respeito á intelligencia*”: matemática, física e química das quais “*pouco pode servir-se o educador*”. Já das outras, dependendo do critério e capacidade do professor, muito se poderá obter. A História, bem como a Geografia, são muito úteis na formação do caráter do aluno. A oposição apresentada entre as disciplinas mais afeitas à inteligência e as outras que mais podem contribuir para a formação moral dos estudantes, apresentada nesse Congresso de Instrução de 1927, voltou à cena no plano nacional ao longo da década de 1930 quando, a partir da Reforma Francisco Campos, debatia-se sobre a importância de um ensino com característica científica ou humanística. A segunda de interesse é a 8ª, cujo relator foi o professor Luiz Pessanha com aditivo do Sr. Firmino Costa. A questão é:

“*Quaes as normas que mais convém ensinar ás creanças, e como devem ser ensinadas?*”. No aditivo de Firmino Costa consta:

1- Amar o Brasil de todo o coração, considerando sagrado o nome da Patria; 2- Saudar a bandeira quando passar junto della; 3- Ouvir de pé e sem chapéo o Hymno Nacional, e apprender a cantal-o; 4- Conhecer os dias de festa nacional; 5- Comparecer ás festas civicas; 6- Traçar de cór o mappa do Brasil com a divisão politica; (...) 8- Colleccionar retratos dos grandes vultos nacionaes; (...).

Embora não haja dados, além do programa encontrado no diário da professora Edésia que sugiram ser ela também professora de Educação Moral e Cívica, a 5ª tese que indica não ser necessário que a disciplina seja desenvolvida com um programa e pontos específicos, devendo fazer parte da obrigação de todos os professores, aproveitando-se todas as oportunidades. Há uma convergência do que se esperava dessa disciplina com os conteúdos que a disciplina História tinha para desenvolver.

A professora Ana Santa Cecília legou dois livros de diários, sendo um datado de 1931-1932 e outro de 1934. Ela apresentou uma listagem dos conteúdos trabalhados, que são os grandes temas programáticos para a disciplina História do Brasil – dos descobrimentos até os Holandeses na Bahia e Pernambuco para o 1º ano, e das Minas, as Inconfidências, até a República para o 2º ano (ver anexo 2). Além disso deixou descrito em seu diário uma das principais tarefas que todas as suas alunas deveriam desenvolver como exercícios complementares, que eram biografias das maiores figuras da época estudada.

Retomando outros momentos desse trabalho, é necessário lembrar que não só a disciplina Educação Moral e Cívica buscava as biografias na História como recurso para cumprir seus objetivos. Os próprios comentaristas do ensino de História defendiam a questão e apontavam esse recurso como importante estratégia pedagógica. Jonathas Serrano acabou fazendo das biografias uma das atividades de retenção de conteúdo em suas Epítomes.

A professora Zélia Gomes de Almeida lecionava História da Civilização para as turmas de 1º ano do curso de Aplicação. É verdade que, o conteúdo de interesse específico dessa dissertação é a disciplina História do Brasil, porém, além do conteúdo interessa ver de que forma eram desenvolvidas estratégias pelos professores para viabilizar a aprendizagem de seus alunos o que, tocando especificamente à disciplina

escolar História, pode ser um caminho que ajuda a explicitar a sua construção enquanto tal.

Foram encontrados três diários de classe da professora, sendo um de 1933 (1º ano), e os outros dois de 1934 (1º e 2º ano). Ela faz um lançamento minucioso dos conteúdos lecionados por mês ao final do diário indicando, inclusive, a quantidade de aulas dadas no mês em questão. Para o 1º ano uma estratégia utilizada com frequência pela professora, conforme interpretação de suas anotações de sala de aula, é a apresentação oral onde ela avalia se a aluna fala com desembaraço ou se é acanhada. A partir das apresentações a professora emite juízos sobre as alunas do tipo “*revela inteligência*” ou “*é estudiosa*”. Na condução dos trabalhos de sala de aula, deixa à mostra que, além das exposições das alunas que permitiam avaliar desde o estado emocional até o cognitivo, se havia também a utilização de outros recursos como os mapas. Esses foram utilizados em conteúdos onde a visualização do espaço era de fundamental importância, como a Europa de vésperas da I Guerra Mundial, e as cidades-estado da Grécia antiga, quando os mapas foram realizadas pelas próprias alunas, com a incumbência de marcar neles as capitais assim como os montes, ilhas e mares. A propósito disso, há outra referência no diário onde a professora Zélia dedica aulas ao estudo e produção cartográfica. Mais um recurso utilizado é o comentário das provas na aula seguinte à sua realização. Para o ano de 1934 usou também a leitura de jornais diários em sala. Dessa forma, para o mês de agosto de 1934 a professora colocou suas alunas em contato com os acontecimentos europeus, noticiando a morte do General Hindenburgo e impressões sobre o Japão.

Com relação às estratégias elaboradas pelas três professoras, fica evidente que salientar os grandes nomes é um dos recursos quase que obrigatórios. Não poderia ser diferente quando se considera que os comentaristas e organizadores do sistema educacional como um todo, viam esse recurso como central. Esses vultos do passado deveriam ser aqueles que tiveram alguma contribuição ou que fizeram alguma grande construção digna de ser apresentada, fazendo do mesmo um exemplo a ser seguido. Diante do predomínio dessa perspectiva, conclui-se que a História estava sendo concebida como a mestra da vida, de onde se deveria retirar todos os exemplos a serem seguidos ou evitados. A apresentação oral pelas alunas se colocava como importante estratégia pois a condução desse trabalho deveria exigir das alunas estudos fora de sala de aula. Nesse sentido, a Escola Normal Modelo de Belo Horizonte possuía uma biblioteca com acervo considerável, inclusive na quantidade de volumes por título. Esse

dado se faz muito importante quando a professora Edésia já havia observado, em seus diários de classe, a falta do recurso livro em sala pela maioria das alunas. Dentre os autores nacionais de História constava, em inventário da biblioteca feito em 1946, Pedro Calmon, João Ribeiro, Joaquim Silva, Basílio Magalhães, Rocha Pombo, Oliveira Lima, Jonathas Serrano, Diogo de Vasconelos, Lúcio José dos Santos, Tobias Monteiro, Afonso de Taunay, Capistrano de Abreu, Frei Vicente do Salvador, Visconde do Porto Seguro (Varnhagen), Carlos Goes, Mário da Veiga Cabral, Manoel Bomfim e autores estrangeiros como H. G. Wells, Jayme Cortesão, José Lúcio de Azevedo, Alexandre Herculano, Fernão Cardin, e muitos livros em língua francesa e espanhola. Era na biblioteca, provavelmente, que essas alunas encontravam material de pesquisa para suas apresentações.

O professor Jonathas Serrano em seu livro *“Como se ensina Historia”*²⁵⁵, no capítulo VIII, *“A onomastica”*, discute a produção de biografias, como tem feito as professoras citadas. Fazendo referência às datas: o livro do professor Serrano é de 1935 e os diários analisados são de até 1934, demonstrando que, de fato, as biografias eram parte do fazer cotidiano das salas de aula de História no período. A primeira observação que o autor fez sobre as biografias diz respeito a quais nomes deviam ser selecionados. Se ele rejeita a escolha exclusiva de soberanos, guerreiros e grandes conquistadores, personalidades históricas por excelência, nem por isso advoga em favor da entrada dos homens comuns na História, apenas acrescenta àqueles nomes os de grandes construtores, inventores, cientistas, homens de pensamento e de ação, missionários, apóstolos e educadores que também trabalharam para o bem da humanidade. Ancorado na psicologia, sem confrontar diretamente o tema, vê nesses grandes nomes algo de especial porque, se o meio fosse muito preponderante para o seu surgimento, por que não agiu sobre todos os outros homens que viviam no mesmo ambiente e condições? O vulto a ser apresentado deve ser escolhido pelo próprio aluno, normalmente após consulta ao compêndio ou mesmo depois da exposição do professor. No capítulo XVIII, *“Exercícios e exposição oral”* indicava esse recurso como dos melhores para desenvolver o gosto pela História por parte dos alunos. Cuidava ainda de alertar que, quando o tópico a ser apresentado era escolhido pelo próprio aluno, a partir de uma estimulação do professor, o aproveitamento seria maior, tanto por parte daquele que apresentava quanto também daqueles que ouviam, pois se sentiriam estimulados

²⁵⁵ SERRANO, Jonathas. *Como se ensina Historia*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1935.

também a pesquisar e expor seus trabalhos. Não deixava contudo de alertar para a cientificidade da História, haja visto que essa característica da disciplina era algo pela qual Serrano tinha grande desvelo. Orientava para que a pesquisa fosse feita com diligência, a partir de material com algum reconhecimento, para não se ater em um mero exercício de retórica. Para isso, o professor deveria, ao longo da apresentação, fazer todas as anotações necessárias, apontando possíveis falhas a fim de corrigi-las. Essa intervenção se faria para garantir o caráter científico da História.

Como analisado anteriormente, tanto a pesquisa biográfica quanto a apresentação oral eram recursos didáticos utilizados pelas professoras de Belo Horizonte destacados nos diários pesquisados, como também apareceram no livro do professor Jonathas Serrano. Contudo, não parece que Serrano tenha se inspirado nas aulas das professoras mineiras mas, com certeza, essa prática do ensino era a estratégia corrente no período. A circulação e apropriação das leituras formaram uma comunidade de leitores, distantes no espaço, mas que partilhavam de meios semelhantes de apropriação, daí as estratégias de sala de aula eram semelhantes. Como já foi demonstrado no capítulo 2, os livros editados a partir de 1918, dos quais quatro títulos foram analisados, trazem marcada essa preocupação com a memória do nome, a fim de que, realmente, sirva de exemplo. Roger Chartier²⁵⁶ já discutiu essa idéia da apropriação e da formação de comunidades de leitura que estão sujeitas às condicionantes de tempo e local. No caso dos livros analisados, mesmo lidos fora do espaço da sala de aula, os quatro têm natureza didática e são lidos a dois. A instrução do professor é fundamental, condicionando, até certo ponto as formas de apropriação dos mesmos. Os trabalhos apresentados pelos grêmios estudados forneceram dados que comprovam a retenção e glorificação do nome. Período de intenso nacionalismo no Brasil e fruto da necessidade de formar cidadãos com lastro, é papel da escola e, principalmente da disciplina escolar História, atuar com esse objetivo. Edésia Corrêa Rabelo, Ana Santa Cecília e Zélia Gomes de Almeida, professoras de História na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, e Jonathas Serrano, professor de História no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro e também autor de manuais didáticos e de livros de conteúdo técnico para professores, com certeza, formavam essa comunidade nos anos 1930.

Essa comunidade de leitores se justifica e se explica naquela época, pois,

²⁵⁶ CHARTIER, Roger. *Práticas privadas, espaço público*. In. CHARTIER, Roger. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. pp. 113-137.

*é nas ilusões que uma época alimenta a respeito de si própria que ela manifesta e esconde, ao mesmo tempo, a sua ‘verdade’, bem como o lugar que lhe cabe na ‘lógica da história’.*²⁵⁷

Baczko parte do princípio de que as comunidades nacionais se guiam por elementos espetaculares, que produzam emoções fortes, sem precisarem ser racionais. Nesse nível, argumenta o autor, a identidade nacional opera-se mais pelo emocional. Por isso, no momento em que o Brasil se firma no universo das nações, era importante oferecer um passado grandioso, cheio de grandes feitos, capazes de encher de orgulho todos os cidadãos, fossem nascidos nessa terra ou provenientes de outras mas que, doravante, deveriam assumir a nacionalidade brasileira.

A promoção das biografias e das apresentações orais como estratégias para levar seus alunos a aprender a disciplina História, faz parte do conjunto de práticas educativas que, como as comunidades de leitura, são frutos de sua época.

Mas, como essas professoras da Escola Normal de Belo Horizonte mediam a eficácia ou não do seu trabalho?

No diário de classe de 1932, da professora Edésia Corrêa Rabelo, no que diz respeito à avaliação existem anotações que sugerem simplesmente a aplicação de prova, não havendo nenhum tipo de registro sobre o conteúdo cobrado ou se havia tipos diferentes de prova a serem aplicadas. O que fica evidente é que a avaliação ocorria pelo sistema de argüição, sendo que, para cada indicação desse tipo de avaliação, havia sempre o nome de duas alunas submetidas ao processo. Com relação à prova propriamente dita, a professora anota o dia e o “ponto sorteado”. Será que nesse caso, quando ela atuou como professora das normalistas e não de alunos de 6 a 14 anos, os pontos seriam aqueles execrandos a que Edésia se referia no artigo de 1929?

A professora Zélia Gomes de Almeida também usava em todo o seu processo de avaliação o sistema de argüição e de prova escrita. Ao emitir juízos sobre os aspectos cognitivos de suas alunas durante a apresentação oral, observa-se que essa era mais uma estratégia de avaliação. Consta também a utilização de mapas e exercícios cartográficos como partes integrantes dessas avaliações.

Com relação ao sistema avaliativo, a professora Ana Santa Cecília deixou três provas aplicadas e corrigidas e, em outro diário de 1934, sem identificação de autoria, foram encontrados oito exercícios. Também o professor Dr. Waldemar Tavares, deixou

²⁵⁷ BACZKO, Bronislau. *Imaginação Social*. In *Enciclopédia Einaudi*. Vila da Maia: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332, v. 5. p. 303.

entre as páginas de seu diário de 1934 o rascunho de uma prova. Ele se aproveitou do verso de um cartão que lhe havia sido enviado, onde um candidato a cargo eletivo lhe pedia o voto nas eleições vindouras (Anexo 4).

No diário da professora Ana Santa Cecília, de 1934, consta ser de História e Geografia, não sendo definido de antemão, se era História do Brasil ou da Civilização. Nesse diário foram encontradas as provas das alunas Norma Cotta, Maria Aparecida Barsanti e Bernardina da Graça ambas da turma auri-verde, sendo que a última destas alunas datou a prova como de 24 de novembro de 1934. Nestas provas, tanto as perguntas quanto as respostas eram copiadas pelas alunas em papel do tipo almaço.

A prova possuía três questões: I- Quais foram as palavras de Jesus aos Discípulos? Porque sua doutrina espalhou-se tão rapidamente? II- O que fez Carlos Magno, para que seu nome seja sempre abençoado? e III- Bizâncio e o seu povo.

As duas primeiras questões se relacionam diretamente ao cristianismo e a terceira, também pode ser vinculada ao assunto, dependendo do tipo de enfoque que se queira dar ao tema. Além da referência a Jesus Cristo há, pela característica de Carlos Magno e pelo tipo de pergunta, um acento na sua personalidade quando o mesmo garantiu o predomínio do cristianismo na Europa ocidental. Sintetizando, ocorre, principalmente na questão 2, uma valorização dos feitos individuais que resultam em benefício da coletividade, ou seja, Carlos Magno assegurou a sobrevivência do cristianismo na Europa central. Esse comportamento é que possibilita ao sujeito ser reconhecido como herói e ter seu nome e seus feitos guardados e difundidos por todos aqueles que foram beneficiados por seus atos. Ao enaltecer determinado indivíduo, espera-se das pessoas comuns reconhecimento por um lado e, por outro, desejo de imitá-lo, ou mesmo tomar suas ações como referência para as dos mortais comuns. Dessa forma, a História do cristianismo, com destaque no abençoamento de Carlos Magno, faz da História mestra da vida. A memória deve sempre servir de exemplo.

Outra questão importante para apresentar com relação a esse ponto é que os itens da avaliação estão em conformidade com o “Programa de Geografia, História e Educação Moral e Cívica” para o 2º ano do curso de Aplicação²⁵⁸. No tópico IV do programa, intitulado “A Idade Média”, o Cristianismo dentro da civilização romana está colocado no primeiro ponto, Bizâncio no segundo e, no quinto ponto, “Carlos Magno e

²⁵⁸ Programas do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais. Aprovados pelos decretos ns. 10.933; 10.726, de 18-11-933, 10.896 de 14-VI-933; e pela portaria de 14-III-934. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934.

o Novo Império Romano”. A apresentação do programa, como está indicada no livro citado se assemelha à apresentação da “História da Idade Média” no livro “Epítome de História Universal” de Jonathas Serrano²⁵⁹.

Mas agora, é importante analisar as respostas que as alunas deram às questões. Para o item I, as três responderam que as palavras de Cristo foram “Ide e ensinai religião a todos os povos”. A aluna Bernardina ainda acrescentou outra passagem e concluiu que sua doutrina se espalhou rapidamente por causa de seus milagres e do ensino de seus discípulos. No item II, o fato ressaltado por todas as alunas foi a derrota que Carlos Magno impôs aos lombardos, recolhendo seu rei a um convento e tomando para si a coroa. A aluna Norma Cotta estendeu a resposta até a consequência desse ato que foi a sua coroação na Basílica de São Pedro, no ano 800, na noite de natal.

A resposta ao item II, quando confrontada com o texto de Jonathas Serrano mostra semelhanças muito grandes. Serrano registrou dessa forma o tema proposto nesse item da avaliação:

Em um reinado de quarenta e seis anos empreendeu cinquenta e três expedições militares. Submeteu todos os povos vizinhos. Tendo atacado os Lombardos, venceu a Desidério, seu último rei, que destronado se recolheu a um convento. Carlos Magno cingiu a coroa de ferro dos reis Lombardos e renovou à Santa Sé as doações de Pepino.

(...)

No ano 800, na noite do Natal, estando Carlos Magno ajoelhado a orar na basílica de S. Pedro, o papa Leão III colocou-lhe sobre a fronte a coroa de ouro, enquanto o povo o aclamava, erguendo vivas ao ‘imperador dos Romanos’. Assim foi restabelecido o Império do Ocidente.²⁶⁰ (grifos do autor.)

As respostas que as alunas deram a essa questão eram praticamente cópia literal do texto do professor Jonathas Serrano (veja o anexo 3). Embora não seja possível confirmar a leitura desse livro pelas alunas, primeiro porque ele não consta na lista, de 1929, indicada pelo inspetor de ensino professor Mario Casasanta e, segundo porque, a julgar pelo relato deixado pela professora Edésia Corrêa Rabelo as alunas, em sua maioria, não possuíam livros didáticos. Porém, numa listagem posterior a esse fato, de 1946, que se refere a um inventário de títulos da Biblioteca da Escola Normal, que nesse ano se transformara em Instituto de Educação de Minas Gerais, consta a existência de

²⁵⁹ SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947, 22ª edição.

²⁶⁰ SERRANO, Jonathas. Op. cit. 1947. p. 199-200.

nove volumes desse livro. Assim, dado a proximidade entre o texto do livro e as respostas das alunas, acredito ser possível concluir que havia de fato uma circulação do livro e que essas alunas tiveram acesso a esse texto de alguma forma.

O item III foi respondido apenas pela aluna Norma Cotta e sua resposta acentua que o povo de Bizâncio fundou a cidade de Constantinopla e que foi um povo católico.

A fim de concluir a abordagem dessas provas, é importante destacar que, se elas podem de forma implícita, confirmar a circulação do livro, por outro deixa evidente o predomínio de uma visão de História com forte acento no cristianismo, mesmo que não tenha um conteúdo marcadamente católico.

Em outro diário de “Geografia e História” do 2º ano do curso “preparatório” do ano de 1934, que não traz a identificação do professor responsável, foram encontrados oito exercícios, que não sugerem ter sido corrigidos pelo professor, haja visto não possuir nenhum sinal adicional. Era um exercício também realizado, como a prova, em folha de papel almaço, possuindo uma única pergunta, agora, sobre História do Brasil:

Quem foi Villegagnon e de que modo conseguiu ele meios para tentar uma colonização francesa no Brasil?

Em todas as respostas Villegagnon aparece como chefe da primeira esquadra francesa que pretendeu invadir o Brasil sendo que, dos oito exercícios, cinco dataram a experiência como de 1555. Em sete exercícios há dois formatos específicos para a resposta: em três as alunas escrevem da mesma forma que ele, ao tentar fundar uma colônia no Brasil teria buscado apoio e recursos junto ao rei: “*pediu ao Rei da França para fundar uma colônia francesa.*”²⁶¹ Outras quatro respostas, embora não sejam literais como essas três, há o pedido ao rei, que nesses quatro exercícios é identificado como Luís XI, que apóie essa intenção de formar uma colônia no território brasileiro. Apenas a aluna que assina simplesmente como Heloisa, fugindo um pouco à estética das outras afirma que,

Com desculpa de religião ele conseguiu do rei da França meios para fundar uma colônia francesa aqui no Brasil. Nicolau Durand de Villegagnon foi quem invadiu o Brasil em 1555.

²⁶¹ Foram as provas das alunas Beatriz de Castro, Elza Vieira e Arlinda da Fonseca.

Ainda as alunas Ada Benedetti e Maria da Conceição Penido, que estão no grupo de respostas que cita o rei, apresentaram nas suas resposta que a colônia que Villegagnon fundaria no Brasil seria protestante.

Considerando as características desse exercício creio que uma primeira conclusão que ele nos permite é que, provavelmente o professor trabalhasse a aula com um esquema do tipo perguntas e respostas, dado que, à exceção da aluna Heloisa e da tipificação da colônia pretendida, as respostas são absolutamente idênticas, o que aliás, foi verificado na prova da professora Ana Santa Cecília. Uma segunda é que, confrontando o exercício com o livro de programas de 1934, o tema Villegagnon deveria ser tratado dentro do tópico II, *Historia Local do Brasil* para o 2º ano do curso normal, no item 8, relativo às “*Pressões Externas...*”. Dessa forma, o professor estava de acordo o programa sugerido, embora no diário a anotação seja do 2º ano do curso preparatório. Uma terceira conclusão remete à utilização do livro didático. Se as respostas das provas da professora Ana Santa Cecília conferiam quase de forma literal com o texto do livro do professor Jonathas Serrano, parece que o professor que ensinava a invasão francesa não estava apoiado em nenhum dos livros utilizados nessa pesquisa uma vez que todos já eram editados na data desse exercício, e há uma divergência de informação histórica. O fato que permite essa afirmação é que no tempo da invasão francesa comandada por Nicolau de Villegagnon, Henrique II era rei da França e governou entre 1547 e 1559; o rei Luís XI, citado pelas alunas, governou entre 1461 e 1483. Dos autores de livros didáticos listados nessa pesquisa, apenas Rocha Pombo não faz referência diretamente ao rei, mas sugere que o Almirante Coligny exercia alguma influência sobre ele, o que permite concluir ajuda real ao empreendimento. Os outros autores, João Ribeiro, Jonathas Serrano, Osório Duque-Estrada e O. Souza Reis, de fato afirmam a busca desse apoio, também via Coligny, diretamente ao rei.

A fim de concluir, foi encontrado dentro do diário de classe do professor Waldemar Tavares, das turmas de 1º, 2º e 3º anos do curso preparatório um cartão em que o Dr. Antônio Amador Álvares da Silva, candidato a posto eletivo pedia o voto ao “*amigo*” professor. Difícil mesmo é saber se o professor votou no “*amigo*” candidato mas, com certeza, ele fez bom uso do cartão (ver anexo 4), pois aproveitou-se do verso para rascunhar três questões que pareciam ser a prova que aplicaria às suas alunas.

“1ª *Porque surgiram as primeiras idéas de independencia em Minas Geraes?*”

2ª *Qual a significação histórica de D. Pedro I na emancipação política do Brasil?*

3ª *Qual foi o facto da política europeia () () para a independência?*

Como o professor não fez outras indicações no rascunho que pudessem sugerir para qual série se destinava o material, em consulta ao livro com os programas editados para a Ensino Normal conclui-se que essas questões estavam de acordo com o previsto para o 3º ano normal, item 3, “Os contactos sociais entre portugueses e espanhóis na America: (...) d) o espírito de autonomia: A Inconfidência Mineira; e) Absolutismo e Revolução. Vicissitudes das metrópoles europeias; f) D. João, sua vinda para o Brasil e conseqüências. Revolução de 1817. A Provincia Cisplatina.”, e o item 4, “As lutas pela independência na America. (...) f) D. Pedro e a Independência; (...).”

De acordo com a disposição do conteúdo no programa e a forma de cobrança, é possível também concluir que ele o cumpria, embora as questões não se coloquem como se fosse ponto por ponto, tendo em vista que os temas abordados na prova deixavam alguns tópicos fora. Também o professor Waldemar não deixa pistas da forma como era abordado o tema pois, diferentemente dos outros exercícios e da prova onde há respostas dos alunos, nessa há apenas as perguntas, aliás, o esboço delas. Não foi possível também averiguar se ele chegou a aplicá-la, mas, deixa clara a intenção e a certeza de que a prova escrita era um dos aspectos da avaliação utilizados pelo professor.

De acordo com a documentação apresentada até aqui, a Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, criada para formar as futuras professoras tanto da capital quanto do interior do Estado de Minas Gerais, teve forte presença na promoção do ensino de várias formas. Uma delas se deve ao fato de a “Revista do Ensino”, publicada pela Secretaria de Estado da Educação, ter entre seus diretores e professores os principais articulistas, apresentando não só suas concepções, como também seus modelos de aulas, muitas vezes capturadas também por concursos promovidos por ela para que professores de todo o Estado registrassem suas experiências. Em relação às práticas educativas implementadas por ela, fazendo da sala de aula um espaço de criação e recriação de condições de aprendizagem, foi possível demonstrar que, com relação à aula de História, experiências inovadoras foram desenvolvidas, como aquelas registradas pelo incentivo e promoção dos grêmios estudantis (estimulando o encontro de diferentes

disciplinas, como a História e a Literatura, por exemplo), como um espaço alternativo à sala para promover o aprendizado. Resguardando a aula ao seu espaço “natural” e convencional, a sala, aí também foi demonstrado como os professores tentavam fazer do ensino de História algo mais presente na vida do estudante, por isso, o estímulo às pesquisas biográficas, como também às apresentações orais. A intenção dessas estratégias foi fazer do ensino de História, de fato, algo menos dependente de longas exposições pelos professores e, com possibilidade de fazer as necessárias conexões com o tempo presente, daí, por exemplo, o apelo às festas cívicas como o momento de resgatar eventos fundadores e justificadores da nação presente.

Não estando sozinha no espaço e no tempo, a Escola e a disciplina escolar História, cumprem o papel de formar o cidadão do futuro da nação brasileira, afinal, sua temática está direcionada para aquele passado glorioso, destacando nele as pessoas que permitiram e construíram a glória, elevando-os à condição de exemplo.

CONCLUSÃO

A História Ensinada

A História disciplina escolar se por um lado guarda diferenças em relação à História disciplina acadêmica, por outro, possui algumas semelhanças.

Destacando o “fato histórico” como um elemento de semelhança. Nos dois casos ele é o objeto de estudo da disciplina, afinal, por mais teorias que possam se criar em torno dele, é na existência concreta das pessoas que ele brota.

A teoria orienta a seleção, o arranjo e a interpretação do mesmo.

No século XIX, quando a disciplina ganhou uma identidade própria, o fato que interessava era aquele de natureza política. Isso porque o fenômeno nacional era o que movimentava a intelectualidade. No momento que o Estado precisava se firmar diante do outro, garantir o seu território e o seu povo, uma herança comum se fazia cada vez mais necessária, por isso, coube à História, enquanto saber acadêmico, num primeiro momento, fazer o resgate, ou quem sabe, construir com fatos e ações reais e mensuráveis, uma tradição comum, alguma coisa que identificasse várias pessoas que, aparentemente, já tinham uma língua comum, um território comum e, para o século XIX europeu, uma “raça” em comum. Essas sociedades para as quais se oferecia a argamassa para a construção da nação não eram totalmente homogêneas. Dentro delas havia e deveria continuar existindo diferenças. A sociedade do século XIX, fruto do movimento revolucionário de final do século XVIII, a Revolução Francesa, trouxe o ideal da identidade, por ora chamado de igualdade, pautado numa hipotética igualdade de natureza, transferindo para cada indivíduo a responsabilidade absoluta por sua própria existência. Isso criou, entre as pessoas, uma hierarquização dos hábeis e dos não hábeis. Curiosamente, estudava-se no mesmo período, as espécies vivas segundo critérios semelhantes: aqueles que não conseguissem produzir suas condições de existência, iriam desaparecer. Entre o gênero humano os não hábeis não desapareceram, mas assumiram um papel menor dentro da sociedade. Essa condição foi, de alguma maneira, reforçada pelo estudo da História que, escolhendo e elegendo fatos históricos, atestava essa necessária incapacidade, e por isso, a obrigatória dependência em relação aos hábeis, a fim de assegurar a existência. É verdade que surgiram aqueles que se opunham à obrigatoriedade de dependência, mas nem por isso deixaram de admiti-la. Deslocavam a dependência como obra criada pela natureza para obra criada pela sociedade, exigindo

por isso uma intervenção dessa (ou nessa) mesma sociedade para corrigir as distorções produzidas.

A integração dos diferentes num mesmo contexto de igualdade, foi tarefa entregue ao imaginário social, produzido a partir de representações que atribuíam no presente, um passado comum e glorioso.

O fato escolhido e apropriado acabava servindo a interesses de alguns grupos, o que, segundo alguns historiadores, tirava a objetividade da História, afinal, enquanto disciplina acadêmica, ela deveria se cercar de garantias que lhe dessem a credibilidade do conhecimento científico. A certeza da ciência é fundada sobre o comprovável e o verificável, quiçá, reproduzido em laboratório dando sempre os mesmos resultados. Como decapitar novamente Luís XVI? De que forma recriar a emoção de se ouvir o Grito do Ipiranga? A História, mesmo considerada como ciência, não se presta a experiências de laboratório mas nem por isso, argumentam intelectuais do final do século XIX, deve perder esse estatuto que lhe colocaria no panteão sagrado dos conhecimentos “científicos”. O que fazer então?

A objetividade e a certeza do fato devia ser atestada em documentos válidos e reconhecidos como tais. Acreditava-se que o documento falava por si. A História bem documentada, tendia a reproduzir o real, os fatos tal como haviam acontecido. Esse era o laboratório da História, da ciência História. Sua certeza e sua imparcialidade estavam garantidas pela apresentação das fontes, ou melhor, dos documentos. Contra esses, nada poderia ser dito, eram além de testemunhas, muitas vezes o próprio fato.

Longa tradição criou essa forma de ler e contar a História. É claro que alguma modificação foi introduzida. Em princípio, o documento, sujeito à crítica externa, era afinal o que lhe garantia a autenticidade, depois de verificado o papel, as assinaturas, a tinta, o selo, etc., tinha seu estatuto reconhecido e era validado como tal, principalmente se fosse proveniente do Estado ou dos meios militares. Por isso a História esteve durante muito tempo atrelada à vida do Estado, narrando as dinastias, as construções e realizações desse ou daquele governo, marcando as grandes batalhas e fixando os nomes dos seus generais e os locais onde se desenvolveram. Com o tempo, é bem verdade, cedeu espaço para as pessoas comuns. Comuns porque não ligadas ao Estado ou ao Exército, mas nem por isso tão comuns quanto a grande massa de pessoas anônimas; deveriam ser reconhecidas de alguma forma, ter realizado alguma obra, algum feito que fosse digno de ser reconhecido e, por isso, ser registrado nos anais da ciência História. Sua obra se tornava então o documento garantidor da dignidade do reconhecimento,

exemplo a ser imitado e, também, da imortalidade que, nesse caso, é um atributo exclusivo da História.

Essa forma de narrar a História ganhou força ainda maior nos anos imediatamente posteriores à Primeira Guerra Mundial e, notadamente na década de 1930. Efeitos da crise do liberalismo, a harmonia mundial foi substituída por um crescente isolacionismo de conteúdo nacionalista. A nação precisando se firmar e caminhar sozinha, necessitava mais ainda se valorizar entre os seus, fortalecendo então os elementos que “desde muito tempo” lhe garantiam a unidade. Se em todos os casos as tradições nacionais são recriadas ou mesmo criadas, em alguns outros, há o fortalecimento de um sentimento de identidade nacional que se faz na oposição ao outro, seja o “outro nacional” ou o “outro diferente”. O resultado disso para o período em foco “as Histórias” já registraram...

Essa foi a História acadêmica produzida desde o século XIX até a primeira metade do século XX. Essa forma de fazer História, na academia, também deveria ser aquela que se faria na escola para as crianças, para os jovens e também para aquelas que se preparavam para ser professoras das crianças.

Foi assim que a História chegou ao nível escolar. No século XIX a criança deveria aprender e honrar a grandeza da sua nação; no pós I Guerra, a nação já isolada, numa Europa destruída, recuperar suas tradições mais antigas que fortalecessem o desejo de reconstruir a grandeza passada.

Também no Brasil, a História acadêmica do século XIX esteve vinculada ao Estado, até porque surgiu e se desenvolveu sob os auspícios dele e, algumas vezes, pelo mecenato particular e espontâneo do Imperador D. Pedro II. Veio daí o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, primeiro órgão oficial diga-se de passagem, que se atribuiu a função de escrever a História do Brasil. Seguiu a tradição européia quando se preocupava, como gesto fundador, em demarcar as épocas do Brasil, dividindo em eras ou idades, como se fazia na História européia. Depois disso, busca a melhor forma de se escrever a História do Brasil. Foi apontado o estudo das três raças como um principal elemento de abordagem.

Descontadas as propostas de como dividir as épocas ou como escrever a História do Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro preocupava-se com a documentação. Francisco Adolfo de Varnhagen escreveu a primeira grande História do Brasil onde o peso e o valor do documento comprobatório era fundamental. Ainda segundo os auspícios do IHGB, já no início do século XX, Capistrano de Abreu, com

mais estilo e variando as fontes documentais, porque ampliou a perspectiva da História, que deixou de ser exclusivamente ligada aos temas de natureza estatal, incluindo também aqueles de ordem social e econômica, tinha nos documentos a garantia da verdade.

Os autores dos manuais didáticos para o período focado tinham historiadores como Varnhagen e Capistrano para ler. Também deveriam ler autores e historiadores estrangeiros. Afinal, como cada época produz sua leitura, seus leitores e seus escritores, esses escritores escreviam seus livros conforme o espírito historiográfico do período. Talvez a consulta ao documento original não fosse necessária para a escrita pretendida, mas o referencial utilizado já o tinha feito. O importante para esse tipo de texto era o seu formato, pois era dirigido para um público diferente e, além do mais, esse texto tinha consigo uma intenção: seria nos pequenos estudantes que sua leitura seria mais efetiva quando a intenção era produzir uma memória comum.

Questão resolvida é que não se faz e nem se conta História sem o fato. Para os estudantes mirins e adolescentes, é necessário saber como tratar o fato; onde colocar o fato; de que maneira ilustrar o fato e; sobretudo, qual é o mecanismo utilizado para gravar o fato. Definido sobre a imprescritibilidade do fato e as formas de tratá-lo, é importante então resolver para que utilizá-lo. Se no período imperial ele se destinava a formar a elite dirigente do Império, pois era basicamente para ela que se ensinava a História, no período com o qual se ocupa esse trabalho os objetivos eram outros. A História que foi contada no período tratado por essa dissertação tinha por objetivo formar o cidadão, mesmo que esse não fosse aquele sujeito, membro da sociedade, pleno de direitos e deveres, mas aquele sujeito inserido numa mesma tradição, herdeiro de um mesmo passado. É importante notar que, mesmo que esse passado tivesse que ser ensinado àqueles que vieram de outros lugares, de outras tradições, submetidos a esse processo de aprendizagem, deveriam se tornar brasileiros. Por isso, era mister conhecer e estudar a mesma história que era ensinada para as crianças nascidas aqui.

A intenção foi demonstrar nesse trabalho que o fato era utilizado pelos autores de manuais didáticos para formar um espírito de patriotismo ao longo de um período em que o universo das nações encontrava-se com poucas alternativas de comunicação e solidariedade. Daí, a criação e o fortalecimento de laços de identidade coletiva nacional, numa época que indicava na direção de que as nações deveriam se valer por si, assumindo algo como um “individualismo nacional”, notadamente a partir da década de 1930.

A estratégia dos autores dos manuais didáticos não variava muito. Costumavam utilizar um discurso de características absolutamente ufanistas. Depois de valorizarem os aspectos e as qualidades naturais do país, ressaltavam os nomes dos principais responsáveis pela construção dessa grande nação, seja por feitos de natureza política, militar, humanista e/ou científica, a fim de servirem de modelo para os pequenos estudantes que iriam tomar conhecimento desse grande conjunto de personagens. Não deixava também de citar os nomes dos traidores, maus brasileiros, exemplos a se evitar. A partir daí o fato era apresentado e, no manual, bem como nas aulas, nem todos indicavam meios para a retenção do conteúdo, várias estratégias eram elaboradas para que ele pudesse ser guardado e aprendido.

O saber escolar criava então recursos que permitissem ao aluno se transformar num patriota. O discurso propalado principalmente nas situações de conflito, marcava a diferença entre nós, os brasileiros, e os outros, os estrangeiros, e quando as disputas eram entre nós, os bons, patriotas e os maus, traidores. O manual didático do período, já na segunda década do século XX utilizava o recurso da imagem. Imagens ilustrativas, é verdade, muitas delas retiradas das obras da Imperial Academia de Belas Artes, que no tratamento de temas históricos ou ligados à identidade brasileira, ofereciam a grandeza ou a dramaticidade que o tema/situação exigiam. Nos anos 1930 o recurso às imagens faz delas instrumentos de ampliação do texto, o que é uma inovação na concepção da cristalização do fato entre os estudantes. Por esse recurso, há até mesmo uma diminuição do texto escrito, uma vez que ele seria complementado pela leitura da imagem. A imagem não é tratada como fonte, mas contribui decisivamente para a compreensão do fato.

A utilização do fato como construtor da História patriótica é refletido na apropriação do livro pelos alunos, dado o formato de suas respostas às questões propostas ou nos trabalhos escolares desenvolvidos. Assim, a análise de trabalhos estudantis, fossem provas, exercícios ou pesquisas apresentadas em atas de grêmio, deixou ver o privilegiamento daqueles grandes eventos escolhidos como os fundadores da pátria.

Essa forma de ensinar tem feito história.

Uma intenção desse trabalho foi demonstrar como se acentuou nos primeiros anos republicanos essa forma de contar a História para as crianças marcando os eventos e exemplos a serem imitados ou evitados. Tão forte foi esse processo que, durou muito

tempo ao longo do século XX mesmo quando, notadamente a partir da década de 1980 a historiografia indicava outras possibilidades de escrita da História.

A outra grande intenção a se ressaltar é que a História ensinada na sala de aula não é reprodução daquela produzida no intramuros das universidades. Talvez a explicação para isso não sejam aquelas que têm sido apregoadas por muitos profissionais do saber escolar: o pouco tempo para pesquisa por parte do professor, afinal a rotina de preparação de aulas, provas, correções, diários de classe, reuniões pedagógicas, sábados letivos, ou os altos custos do livro que dificultam a sua posse por parte significativa dos professores, nem mesmo a preguiça e pouca disposição de estudo pelos professores. Embora os dois saberes estejam necessariamente relacionados, o saber escolar, do dia a dia da sala de aula com estudantes mirins e adolescentes, não é o mesmo do saber acadêmico, produzido por profissionais de ofício e transmitidos aos seus discípulos.

O confronto entre o saber acadêmico e o escolar ao longo da primeira metade do século XX foi feito com a intenção de mostrar até que ponto eles eram ou não equivalentes. Tomando o aspecto patriotismo, o peso atribuído a esse no saber acadêmico não mostrou a mesma consistência nos três historiadores selecionados, sendo que, na análise do saber escolar, embora houvesse diferenças entre os autores, as narrativas tendiam sempre a valorizar os grandes feitos em defesa dos interesses patrióticos, mesmo num tempo, como o colonial, em que o patriotismo era um conceito extemporâneo. Também a dimensão que temas como esses recebiam tendia a ser diferentes. Por exemplo, a Inconfidência Mineira foi um tema muito valorizado no saber escolar, ganhando muitas páginas e imagens nos manuais quando, no saber acadêmico um dos autores sequer tocou nele, outro lhe diminuiu o significado tentando retirar a importância de Tiradentes em favor de Filipe dos Santos e, o terceiro, que apresentava a obra mais volumosa, lhe dedicou apenas uma frase. Ou esse saber acadêmico não era referência para aquele saber escolar, ou realmente esse segundo era de um novo tipo.

A efetividade desse saber escolar pôde ser demonstrada pelos resultados apresentados, principalmente nos trabalhos dos grêmios estudantis. Esses não só revelavam os grandes eventos, relacionando seus nomes e celebrando suas datas, como também nas redações que produziam e nos personagens históricos escolhidos para dar nome às agremiações.

Para terminar, a autonomia do saber escolar em relação ao acadêmico foi tão grande nesse período que um dos autores de manuais didáticos da época acabou se

tornando referência, com o passar dos anos para muitos autores do nível acadêmico, o Professor João Ribeiro e seu manual *História do Brasil, curso superior*.

De fato não há impedimentos para que o saber acadêmico chegue até à escola de níveis fundamental e médio nos dias atuais mas, na realidade, o objetivo desses dois saberes e o seu processo de construção são de fato muito distintos. É importante garantir a comunicação possível entre ambos, mas não convém compará-los a fim de valorizar um e diminuir outro. Ambos tem sua especificidade e justificativa num processo mais amplo que é o desenvolvimento da cultura escolar brasileira.

ANEXOS

ANEXO 1

Bello Horizonte, 11 de março de 1929

Exmo. Sr. Dr. Arnaldo Carneiro Leão

M. D. Director do INSTITUTO CARNEIRO
LEÃO - RECIFE

Accusando o recebimento da vossa carta de 20 de abril p. findo, venho informar-vos que a assignatura da “Revista do Ensino” aqui editada, poderá ser pedida à Inspectoria da Instrucção, na Secretaria do Interior deste Estado, nesta capital.

Actualmente ó me foi possível obter os fascículos da 2ª phase que hoje mesmo vos envio, gratuitamente. Os da 1ª phase poderão talvez ser obtidos na Secretaria do Interior, dirigindo-vos ao Dr. Mario Casasanta, Inspector Geral de Instrucção.

Taes são as informações que me cumpria enviar-vos, tendo em vista o pedido constante da vossa supracitada carta.

Aguardando as vossa ordens, tenho a honra de subscrever-me com elevado apreço.

Vosso attento collega e admºr.

Livro – REGISTROS – 1929

ANEXO 2

Historia do Brasil (Adaptação)	1931 32	Ana Stª Cecília	O diário apresenta a freqüência e as médias das turmas de 2º ano A, C e E entre os meses de junho e novembro de 1931, 2º A e E e 1º A de abril a novembro de 1932. Detalhes na seção “observações sobre procedimentos e aptidões profissionais”: Para o 1º anno, turma A, meses de abril a
-----------------------------------	------------	------------------------	--

agosto, para 2º ano, turma E e, 2º ano, turma A e E, outubro e novembro consta referência a *procedimento*.

Anotações de conteúdo.

Historia – 1º anno

1º O descobrimento da América

2º O descobrimento do Brasil

3º A vida de Colombo

4º As primeiras explorações

5º As capitânicas

6º O Governo Geral

7º Os jesuítas. Vida de José Anchieta

8º Os franceses no Rio de Janeiro

9º Os holandeses na Bahia e em Pernambuco

10º

Exercícios complementares: Biografia das maiores figuras da época

Historia – 2º anno

1º As Minas

2º A Inconfidência Mineira

3º A Independência

4º Primeiro Imperio

5º Regência

6º Principaes acontecimentos do 2º Imperio

7º Guerra do Paraguay

8º Abolição

9º Republica

Exercícios complementares: Biografia das maiores figuras da época

Geografia e Historia 1934
(Adaptação)
2º anno

Ana Stª Cecília

Idem anotações anteriores (março a novembro). As turmas são divididas em Auri-vermelha, auri-rosa, auri-verde, auri-azul.

Não apresenta anotações significativas na seção “observações sobre procedimentos e aptidões profissionais”.

ANEXO 3

questões: I- Quais foram as palavras de Jesus aos Discípulos? Porque sua doutrina espalhou-se tão rapidamente? II- O que fez Carlos Magno, para que seu nome seja sempre abençoado? e III- Bizâncio e o seu povo.

Norma Cotta

Resposta

I- As palavras de Jesus foram: Ide e ensinai a todas as nações.

II- Carlos Magno foi o maior guerreiro de toda a idade média. Na noite de natal estando a orar na basílica de São Pedro, o papa Leão III colocou-lhe sobre a cabeça uma corôa de ouro enquanto o povo aclamava o novo imperador romano.

III- O povo Bysancio fundou a cidade de cidade de Cosntantinopla. Foi um povo catolico.

Fim

J-M-Y-V

(No canto esquerdo da prova, ao lado da resposta número II há um número 4, sugerindo a nota)

M^a Aparecida Barsanti

I- Ide espalhae por todas as nações, ensinando a nova doutrina selando com o proprio sangue a verdade da boa nova.

II- Carlos Magno foi o maior conquistador da Idade Media, e o maior senhor dos Cristãos

Em seu reinado de 46 anos, formou 58 expedições militares. Submeteu todos os povos vizinhos. Atacou os Lombardos e venceu Desiderio, que foi destronado e se recolheu () um convento. Carlos M. tomou a coroa de ferro dos Lombardos.

Carlos estando orar na Basílica S. Pedro no ano 800 na noite de natal. D. Leão III colocou sobre sua cabeça a coroa de ouro. Enquanto o povo estava dando viva ao Imperador

III

(No canto esquerdo da prova, ao lado da resposta número II há um número 4, sugerindo a nota)

Nº () Bernardina da Graça

Turma auri-verde

Belo Horizonte – 24/11/1934

Repostas

I- As palavras foram: Ide e ensinae a religião ao povo. “Dar a César o que é de César e a Deus o que é de Deus”

A sua doutrina espalhou-se rapidamente por causa dos seus milagres. E do ensino dos seus discípulos.

II- O seu reinado foi de 46 anos. Formou 53 expedições militares submeteu todos os povos vizinhos.

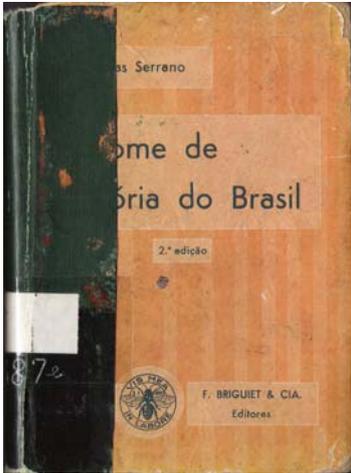
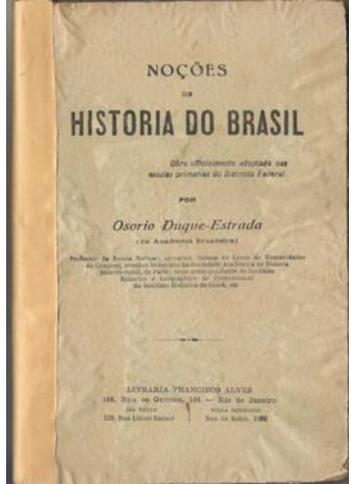
Atacou os Lombardos. E venceu o rei dos Lombardos foi destronado e recolheu-se a um convento.

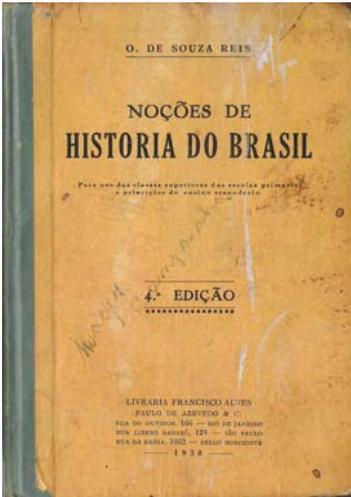
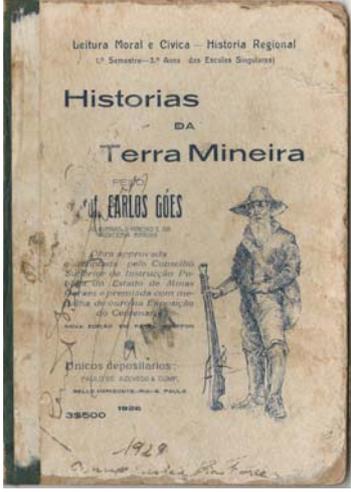
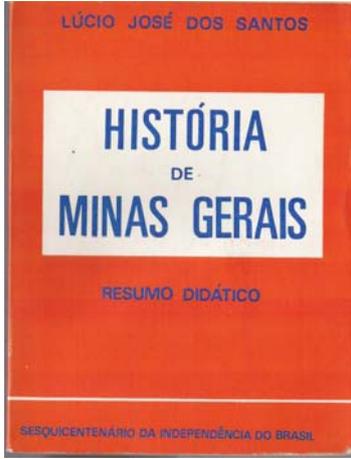
Carlos Martel tomou corôa de ferro dos Lombardos.

III

ANEXO 5

QUADRO DE LIVROS DIDÁTICOS

CAPA	AUTOR / REFERÊNCIAS	TEMAS
	<p>JONATHAS SERRANO</p> <p><i>EPÍTOME DE HISTÓRIA DO BRASIL</i></p> <p>2ª Ed. 1939</p> <p>F. Briguiet & Cia</p>	<p>Insurreição Pernambucana - 6 páginas</p> <p>Guerra dos Emboabas - 2 páginas</p> <p>Revolta de Vila Rica - 3 páginas</p> <p>Inconfidência Mineira - 4 páginas</p> <p>Guerra do Paraguai - 2 páginas</p>
	<p>JOSÉ FRANCISCO DA ROCHA POMBO</p> <p><i>HISTORIA DO BRASIL – COM MUITOS MAPPAS HISTORICOS E GRAVURAS EXPLICATIVAS</i></p> <p>10ª edição, 1925</p> <p>Edições Melhoramentos</p>	<p>Insurreição Pernambucana-30 páginas</p> <p>Guerra dos Emboabas - 2 páginas</p> <p>Revolta de Vila Rica - 2 linhas</p> <p>Inconfidência Mineira - 7 páginas</p> <p>Guerra do Paraguai - 29 páginas</p>
	<p>OSÓRIO DUQUE-ESTRADA</p> <p><i>NOÇÕES DE HISTÓRIA DO BRASIL (OBRA OFICIALMENTE ADOPTADA NAS ESCOLAS PRIMARIAS DO DISTRITO FEDERAL)</i></p> <p>5ª edição, 1924</p> <p>Livraria Francisco Alves</p>	<p>Insurreição Pernambucana- 5 páginas-4º ano 20 páginas-6º ano</p> <p>Guerra dos Emboabas – 2 páginas-6º ano</p> <p>Revolta de Vila Rica - Não tratou</p> <p>Inconfidência Mineira – 3 páginas-4º ano 4 páginas-6º ano</p> <p>Guerra do Paraguai - 2 páginas-6º ano</p>

	<p>O. DE SOUZA REIS</p> <p>NOÇÕES DE HISTÓRIA DO BRASIL – PARA USO DAS CLASSES SUPERIORES DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS E PRINCÍPIOS DO ENSINO SECUNDÁRIO</p> <p>4ª edição, 1930 Livraria Francisco Alves</p>	<p>Insurreição Pernambucana-13 páginas</p> <p>Guerra dos Emboabas - 4 páginas</p> <p>Revolta de Vila Rica - 2 linhas</p> <p>Inconfidência Mineira - 6 páginas</p> <p>Guerra do Paraguai - 28 páginas</p>
	<p>CARLOS GOES</p> <p>HISTORIAS DA TERRA MINEIRA</p> <p>1ª edição – 1912 1926</p> <p>Livraria Francisco Alves</p>	<p>Guerra dos Emboabas - 4 páginas</p> <p>Revolta de Vila Rica – 8 páginas</p> <p>Inconfidência Mineira - 41 páginas</p>
	<p>LÚCIO JOSÉ DOS SANTOS</p> <p>HISTÓRIA DE MINAS GERAIS RESUMO DIDÁTICO</p> <p>1ª edição 1927 1972</p> <p>Imprensa Oficial - Belo Horizonte</p>	<p>Guerra dos Emboabas - 6 páginas</p> <p>Revolta de Vila Rica - 8 páginas</p> <p>Inconfidência Mineira - 22 páginas</p>

FONTES

1) Manuscritas

a) Diários de Classe

- Edesia Corrêa Rabelo
História do Brasil – Adaptação-2º ano C e D – 1930
Geografia – Preparatório-1º ano – 1932
Geografia e História – Adaptação-1º ano – 1934
- Ana Santa Cecília
Historia do Brasil – Adaptação – 1931-32
Geografia e Historia – Adaptação-2º ano – 1934
- Waldemar Tavares
Geografia e Historia – Preparatório-1º, 2º e 3º ano – 1934
- Carmem de Mello
Geografia – Adaptação – 1932
- Dr. Mario Mattos
Geografia e Historia – Preparatório-3º e 2º Anos – 1933
- Sem autor indicado
Geografia e Historia – Preparatório-2ºs Anos Amarelo e Multicolor – 1934
- Zelia Gomes de Almeida
História da Civilização – Aplicação-1º ano Rubi, Topázio e Ametista – 1933
História da Civilização – Aplicação-1º ano Esmeralda e Safira – 1934
História da Civilização – Aplicação-1º ano Berilo e Turmalina – 1934
História da Civilização – Aplicação-2º ano Rubi, Topázio e Ametista – 1934

b) Atas e trabalhos de Grêmios

- Atas do Grêmio Littero-social “Augusto de Lima” do curso Preparatório – 1934
- Atas do Grêmio Littero-social Ruy Barbosa da turma amarela – 1934
- Atas do Grêmio Littero-social Castro Alves – turma Lilás, 1º ano preparatório – 1943
- Atas do Grêmio Littero-pedagógico do curso de aplicação – 1929-1934
- Atas do Centro Cívico Bárbara Heliodora – 1942
- Atas do Grêmio Littero-educativo Olavo Bilac, 1º ano do curso preparatório – 1937
- Trabalhos literários do Grêmio Olavo Bilac, turma auri-rosa – 1943
- Trabalhos literários do Grêmio Francisca Júlia – 1942
- Atas do Jornal da Escola – 1937-1938

c) Outros

- Livro de Registros de 1929
- Correspondência recebida 1929

d) Provas e exercícios

- Três provas encontradas dentro do Diário de Geografia e História de 1934, do 2º ano de Adaptação da professora Ana de Stª Cecília: alunas Norma Cotta, Mª Aparecida Barsanti e Bernardina da Graça
- Rascunho de uma prova elaborada pelo professor Waldemar Tavares
- Sete exercícios encontrados dentro do diário de “Geografia e História” do curso “preparatório” de 1934, sem identificação do professor: alunas Beatriz de Castro, Elza Viera, Arlinda Fonseca, Heloisa, Elza Diana, Maria da Conceição Penido, Ada Benedetti e Edith Estrela.

2) Impressas

a) Programas do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais. Aprovados pelos decretos ns. 10.933; 10.726, de 18-11-933, 10.896 de 14-VI-933; e pela portaria de 14-III-934. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1934.

b) REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAES

- CASASANTA, Mário. In Revista do Ensino. Ano VI, 15 de novembro de 1932, Nº 76. A organização dos Clubes literários. pp. 58-59
- SANTOS, Afonso. Theorias da Historia do Brasil. In Revista do Ensino. Ano IX, maio-junho de 1935, nº 114-115. pp. 107-112.
- MONTANDON, Leonilda S. Historias e factos historicos. In Revista do Ensino. Ano IX, julho-agosto de 1935, nº 116-117. pp. 66-68.
- BRANDÃO, Ernesto de Melo. O ensino de história no curso primário. In Revista do Ensino. Ano VIII, abril de 1934. pp. 26-27.
- PAES, Waldemar Tavares. In Revista do Ensino. Ano V, junho de 1930. pp. 36-51.
- SOUZA LIMA, Javert de. O ensino da Historia. . In Revista do Ensino. Ano VI, novembro de 1932. pp. 43-44.
- COSTA, Firmino. O Ensino de História. In Revista do Ensino. Anno IV, Nº 44, abril de 1930. pp. 9-20. p. 09.
- COSTA, Firmino. O Ensino Intuitivo da História. In Revista do Ensino. Anno III, Nº 26, outubro de 1928. pp. 26-27.
- COSTA, Firmino. O Methodo Intuitivo. In Revista do Ensino. Anno IV, Nº 33, Maio de 1929. pp. 37-44. p. 37.

- SEM AUTOR. O ensino da historia no curso primario – Para preparar o futuro, conheçamos a passado. Revista do Ensino, Anno II num 16 e 17. Belo Horizonte: Julho e agosto de 1926. p. 285.
- RABELO, Edésia Corrêa. O ensino de história do Brasil. In Revista do Ensino, Anno IV, nº 29, janeiro de 1929. pp. 16-19.
- RABELO, Edésia Corrêa. Outra vez o estudo da história. In Revista do Ensino, Anno IV, nº 34, junho de 1929. pp. 12-14.

c) Livros, Artigos e Manuais didáticos

- ABREU, Capistrano. *Capítulos de História Colonial, 1500-1800*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.
- ABREU, Capistrano de. *O Brasil no século XIX*, in Obras de Capistrano de Abreu – Ensaios e Estudos, 3ª série (Crítica e História). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976. pp. 89-100.
- ABREU, Capistrano de. *O Duque de Caxias*, in Obras de Capistrano de Abreu – Ensaios e Estudos, 2ª série (Crítica e História). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976. pp. 1-18.
- BOMFIM, Manoel. *O Brasil Nação. Realidade da soberania brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- BOMFIM, Manoel. *O Brasil na América. Caracterização da Formação Brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- LIMA, Oliveira. *Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks; São paulo: Publifolha, 2000.
- CABRAL, Mário da Veiga. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1954.
- CALMON, Pedro. *Pequena História da Civilização Brasileira para a Escola Primária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944 (6ª edição)
- DUQUE-ESTRADA, Osório. *Historia do Brasil (Para uso das Escolas Normaes e Lyceus)*. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Editor, 1922, 3ª edição.
- DUQUE-ESTRADA, Osório. *Noções de História do Brasil (obra oficialmente adoptada nas escolas primarias do Distrito Federal)*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924, 5ª edição.
- GOES, Carlos. *Historias da Terra Mineira*. BH, RJ, SP: Paulo de Azevedo & Comp., 1926.

- GOES, Carlos. *Pontos de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & C.; Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de História do Brasil para uso das Escolas de Instrução Primária*. Rio de Janeiro: H. Garnier, livreiro-editor, 1907.
- POMBO, José Francisco da Rocha. *História do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1941, 4ª edição.
- POMBO, José Francisco da Rocha. *Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*. Edições Melhoramentos, 1925, 10ª edição.
- POMBO, José Francisco da Rocha. *Nossa Pátria – Pequena História do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1970, 88ª edição.
- RIBEIRO, João. *História do Brasil – curso superior*. 16ª edição, revista e completada por Joaquim Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957.
- RIBEIRO, João. *História do Brasil – curso superior*. 5ª edição. Rio de Janeiro, 1914.
- SERRANO, Jonathas. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1931.
- SERRANO, Jonathas. *Epítome de História do Brasil*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. Editores, 1941, 3ª edição.
- SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947, 22ª edição.
- SERRANO, Jonathas. *Como se ensina Historia*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1935.
- SOUZA REIS, O. *Noções de História do Brasil – para uso das classes superiores das escolas primárias e princípios do ensino secundário*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930, 4ª edição.

BIBLIOGRAFIA

ANASTASIA, Carla Maria Junho. Vassallos rebeldes. Violência coletiva nas Minas na primeira metade do século XVIII. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. A Lei da Boa Razão e o novo repertório da ação coletiva nas Minas setecentistas. In *Vária História-28-Revista do Departamento de História-PPG-FAFICH-UFMG*. Belo Horizonte: Deptº de História da FAFICH-UFMG, dezembro de 2002. pp. 29-38.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In *Enciclopédia Einaudi*. Vila da Maia: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332, v. 5.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

_____. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. pp.529-575.

BICCAS, Maurilane de Souza. O Impresso como Estratégia de Formação. *Revista do Ensino de Minas Gerais*. Tese de Doutorado. USP.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de & RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. pp. 9-38.

_____. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BUARQUE, Virgínia A. de Castro. *O sogro de Deus*. In *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 2, nº 13, outubro de 2006. Rio de Janeiro. pp. 78-81.

BURKE, Peter. *A Escrita da História*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas. O Imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

_____. Federalismo e centralização no Império brasileiro: história e argumento. In CARVALHO, José Murilo de. Pontos e bordados. Escritos de história e política. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998. pp. 155-188.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In *A História Cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL e Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A aventura do livro – do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Práticas privadas, espaço público*. In. CHARTIER, Roger. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. pp. 113-137.

_____. *Formas e Sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas/SP: Mercado das letras; Associação de leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. *Leitura e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990. pp. 177-229

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In Revista História da Educação. ASPHE/Fae/UFPel. Pelotas: 2002. pp 5-24.

_____. “História do livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. In Educação e Pesquisa, vol. 30, nº 3. São Paulo: setembro/dezembro 2004.

CITRON, Suzanne. *Ensinar a História hoje – a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

CORRÊA, Rosa Lygia Teixeira. *O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação*. In Cultura Escolar, História, práticas e representações (Caderno CEDES 52). Campinas/SP, 2000. pp. 11-24

COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Historiografia e ensino de história na formação do patriotismo no início do século XX*. Juiz de Fora: Anais do IV Congresso de Pesquisa Ensino de História da Educação em Minas Gerais, maio de 2007.

_____. *Saber acadêmico e saber escolar: história, historiografia e sala de aula*. In.: XXIV Simpósio Nacional de História – História e Multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos – anais. São Leopoldo-RS, 15 a 20 de julho de 2007.

_____. *Saber acadêmico e saber escolar: manual didático e sala de aula*. In Livro Didático, Educação e História. Simpósio internacional – anais. São Paulo: FEUSP, 2007.

_____. *Saber acadêmico e saber escolar. A história, entre a historiografia e a sala de aula*. In Maquinações – Idéias para o ensino das Ciências. Vol. 1 Número 1. Londrina, UEL, 2007, pp. 66-67

DARNTON, Robert. *O que é a história dos livros?*. In: *O Beijo de Lamourette – Mídia, Cultura e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. pp 109-131.

FALCON, Francisco. *História das Idéias*. In CARDOSO, Ciro F. & VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 1997. pp. 91-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos Palácios – cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. *Educação e socialização: O Trabalho como elemento educativo na obra de Firmino Costa (1907-1930)*.

_____. *O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teóricas-metodológicas e perspectivas de análise*. In FONSECA, Thais Nivia de Lima e & VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ (Org.). *Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias. Questões para a história da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade de São Francisco, 2000. (Coleção memória da educação)

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001 (Tese de Doutorado).

_____. *História da Educação e História Cultural*. In FONSECA, Thais Nivia de Lima e & VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *O Livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades*. In Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20. Florianópolis, 1999. *História: fronteiras/ANPUH*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

_____. *Inconfidência Mineira: Mito e História na Historiografia*. In COSENTINO, Francisco Carlos & SOUZA, Marco Antônio de. *1500/2000: Trajetórias*. Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva Curso de História, 1999.

FURET, François. *O nascimento da história*. In *A oficina da História*. Lisboa: Gradiva, s/d. pp. 109-137.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Manuais escolares e pesquisa em História*. In FONSECA, Thais Nivia de Lima e, VEIGA, Cynthia Greive. *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 161-188.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu editora, 2004.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru-SP: Edusc; Uberlândia-MG: Edufu, 2004.

GLÉNISSON, Jean. *Iniciação aos Estudos Históricos*. Rio de Janeiro-São Paulo: DIFEL, 1977.

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil – sua história*. São Paulo: edusp, 2ª edição revista e ampliada, 2005.

HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum e Política Católica Ibérica no Século XVII*. In VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs). *Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 13 a 41.

HANSEN, Patrícia Santos. *Feições & fisionomia – A História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

_____. *João Ribeiro e o ensino da História do Brasil*. In. MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Organizador) *Histórias da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

HEBRARD, Jean. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. Revista Teoria e Educação, nº 2. Porto Alegre: 1990. pp. 65-110

HOBBSAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *A produção em massa de tradições*. In HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLANDA, Guy de. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957

IGLESIAS, Francisco. *Historiadores do Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, IPEA; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

JULIA, Dominique. *Cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas (SP); Autores Associados. 2001. pp. 9-43

_____. *Disciplinas Escolares: Objetivos, ensino e apropriação*. In LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp.37-71.

LE GOFF, Jacques. *Memória*. In LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. p. 423-483.

LOPES, Marcos Antônio (org.). *Fernand Braudel, Tempo e História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Organizador) *Histórias da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em lições – A história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo*. Rio de Janeiro: Access, 2000.

_____. *Lições de Macedo. Uma pedagogia do súdito-cidadão*. In.: MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Organizador) *Histórias da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

MELO, Ciro Flávio Castro Bandeira de. *Senhores da História: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

_____. *Senhores da História e do Esquecimento – a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. 1962.

MUNAKATA, Kazumi. Por que Descartes criticou os estudos que reliazou no colégio *De La Flèche*, mesmo admitindo que era “uma das mais célebres escola da Europa”? In. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de & RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 39-99.

_____. Livro didático: produção e leituras. In ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. pp. 577-494.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1981. pp. 7-28.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

PETRONE, Maria Tereza Schorer. *Imigração*. In FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira*, vol. 9, O Brasil Republicano, tomo 2 Sociedade e Instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bretrand Brasil, 2004. pp 93-133.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001

_____. *As identidade do Brasil: De Calmon a Bomfim. A favor do Brasil: direita ou esquerda?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

REZNIK, Luís. Tecendo o Amanhã (A História do Brasil no ensino secundário: Programas e livros didáticos, 1931 a 1945). Dissertação de mestrado, Departamento de História-Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Centro de estudos gerais- Universidade Federal Fluminense, 1992.

_____. *O lugar da História do Brasil*. In.: MATTOS, Ilmar Rohloff de. (Organizador) *Histórias da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RODRIGUES, José Honório. *História e Historiadores do Brasil*. São Paulo: Editora Fulgor Ltda., 1965.

_____. *Teoria da História do Brasil (Introdução Metodológica)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

_____. *História e Historiografia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SMITH. Anthony D. *Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

ROMEIRO, Adriana. Uma guerra no sertão. In, *Revista Nossa História*, ano 3/nº 25. Rio de Janeiro: Editora Vera Cruz, novembro de 2005. pp.70-4.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *As Barbas do Imperador. D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A Longa Viagem da Biblioteca dos Reis. Do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA. Professor Armindo de Oliveira. *Uma Estrela que brilha na Floresta – memórias de um educador batista*. Belo Horizonte: DEE/CBM, 2002.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. SIMAN, Lana Mara de Castro & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação. Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 149-170.

SMITH. Anthony D. *Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. História Política e História da Educação. In FONSECA, Thais Nivia de Lima e & VEIGA, Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

_____ e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

YAZBECK, Lola (Org.) *Sementes da inclusão: grupos escolares de Juiz de Fora 1907-2007*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2007.