

MARIA HELENA N. ROMERO

**AS CONTRIBUIÇÕES DO IHGB, DO COLÉGIO PEDRO II E
DO LIVRO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO
DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL
DO SÉCULO XIX: UMA REVISÃO HISTORIOGRÁFICA**

**ARTIGO APRESENTADO COMO REQUISITO
PARCIAL PARA APROVAÇÃO NO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DO BRASIL DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM,
RS) SOB A ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. ANDRÉ
ÁTILA FERTIG.**

SANTA MARAIA, RS

2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada aprova o artigo

**AS CONTRIBUIÇÕES DO IHGB, DO COLÉGIO PEDRO II E DO LIVRO
DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA
ESCOLAR NO BRASIL DO SÉC. XIX UMA REVISÃO HISTORIOGRÁFICA**

elaborado por

Maria Helena Nascimento Romero

Como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em História do Brasil

COMISSÃO EXAMINADORA:

ANDRÉ ÁTILA FERTIG, Dr. (UFSM)

(Presidente/Orientador)

MARIA MEDIANEIRA PADOIN, Dr. (UFSM)

MOACIR BOLZAN, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 20 de Janeiro de 2014

AS CONTRIBUIÇÕES DO IHGB, DO COLÉGIO PEDRO II E DO LIVRO DIDÁTICO NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL DO SÉCULO XIX. BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.

RESUMO

O objetivo deste artigo é tentar perceber através de uma análise bibliográfica, a contribuição do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, do Colégio D. Pedro II bem como dos livros didáticos na constituição e consolidação da História como disciplina escolar no Brasil do século XIX. O próprio Estado brasileiro assume a tarefa de criar as citadas Instituições culturais, pois elas promoveriam mecanismos com o propósito de criar uma representação histórica positiva do recém criado Estado Imperial. Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos um estudo historiográfico em livros que tratam sobre o tema e cujos autores tiveram acesso direto as fontes primárias, procurando perceber como elas relacionam às duas Instituições e o manual didático na formação e desenvolvimento da disciplina de História no Brasil Império. O conjunto de autores lidos é unânime em afirmar que os escritores do IHGB construíram uma representação de um Brasil democrático, pacífico e homogêneo, onde as etnias européia, indígena e africana mantinham convivência harmoniosa. A História oficial destaca a ação civilizadora iniciada pelos portugueses e que deveria, conforme essa versão, ter continuidade com a participação das elites intelectuais brasileiras preparadas por, entre outros meios, o ensino e a leitura da História do mundo ocidental e cristão e da História do Brasil, com destaque para o ensino no Colégio Secundário Pedro II. Essa visão historiográfica produzida pelo Instituto vai ser reproduzida pelos manuais didáticos e pelos professores de História do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, Colégio D. Pedro II, Livro Didático de História, Século XIX

ABSTRACT

The aim of this paper is to conduct a research in order to realize and evaluate the contribution of the Historical and Geographical Brazilian Institute at D. Pedro II School, as well as the contribution of History school manuals, in the constitution and consolidation of History as a subject in Brazil of the 19th century. To develop this research, a study will be accomplished

based on bibliographical sources related to the theme with the aim of realizing and analyzing how they relate to the two institutions, and the didactic manual to the formation and development of History in Brazil in the 19th century. It is noticed that at that time, the teaching of Brazilian History, from the perspective it was taught, it contributed neither to promote a critical reading of the newly created National State, nor the social relations among the ethnical groups who had formed the Brazilian society. The representation of Brazil was constructed as a homogeneous and pacific nation, where the European, Indian and African ethnicities kept a harmonious familiarity. In this way, the official History featured the civilizer action started by the Portuguese and, according to this version, it should have continuity with the participation of the native intellectual elite prepared by, among other means, the teaching and reading of the Occidental and Christian History and also Brazilian History. The second should be studied and comprehended as an extension or reflection of the first one.

Keyword: History Teaching, IHGB, D. Pedro II School, Didactic book, 19th century.

INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é refletir, através de uma análise bibliográfica, a contribuição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (doravante IHGB), Colégio Pedro II e dos livros didáticos na constituição da História como disciplina escolar no Brasil Império. A periodização da pesquisa compreende os anos de 1838 a 1889, sendo a primeira data assinalada pela criação do IHGB, Colégio Pedro II e a constituição da História como disciplina escolar, enquanto a segunda data marca o encerramento do período imperial.

A pesquisa pretende avaliar, a partir do estudo de obras historiográficas que tratam da temática proposta, se a produção historiográfica dos intelectuais do IHGB e dos professores do Colégio Pedro II encontrou no ensino e nos livros didáticos de História um veículo apropriado para difundir-se pela sociedade, e deste modo colaborar na construção da identidade nacional que as elites dirigentes pretendiam.

Conforme Bittencourt (2006), o livro didático possui quatro facetas: 1- é uma mercadoria da indústria cultural e como tal obedece à lógica do mercado, e, está intimamente ligada a evolução das técnicas de fabricação; 2- é um “depositário dos diversos conteúdos educacionais”, considerados essenciais por uma sociedade, pois ele pode recuperar conhecimentos, costumes, mentalidades de uma determinada época; 3- ele é um instrumento pedagógico que reflete sua época, em termos pedagógicos e de metodologia; 4- e, por último,

importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura. Nesse sentido,

Pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2006, p 71-74).

Muitas vezes, continua a autora, os materiais escolares utilizam uma linguagem mais simples, de fácil compreensão, tornando acessível o saber científico aos alunos. Entretanto, chama a atenção para o fato de que, reside aí o perigo de que uma linguagem mais acessível possa resultar em simplificações do conhecimento histórico, o que:

Limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para textos originais, condicionando formatos e linguagem, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo. (BITTENCOURT, 2006, P.73).

Sublinha a autora que, “o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de um instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado.” (BITTENCOURT, 2006, p 71-74). Acrescenta ainda, que é o professor de sala de aula quem deve mudar essa situação, pois é tarefa do regente de aula, o “transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (BITTENCOURT, 2006, p 71-74) A autora, no entanto, não aponta os caminhos que o professor poderá percorrer para adequar um material didático já pronto em um instrumento de transformação e autonomia para os estudantes.

Conforme Gatti Junior (2004) os manuais didáticos têm sido considerados como importante elemento da cultura escolar, e como tal “são uma fonte importante para a investigação, descrição e compreensão da história dos processos de ensino das escolas brasileiras.” (GATTI JÚNIOR, 2004, P.33) Estes manuais revelaram-se como indiciários de determinadas formas de pensar e representações da História como saber escolar. Deste modo, a analisar o ensino de História e dos livros didáticos nos permitirá perceber como eles foram sendo incorporados e utilizados estrategicamente pelo Estado e pelas classes dirigentes, a fim de manterem-se no poder.

Este texto está dividido em três partes. A primeira parte trata de forma resumida, a contextualização do ensino escolar da disciplina de História, destacando alguns livros didáticos de história da época. Na segunda parte do artigo, procuro destacar a relação da produção historiográfica no ensino da história como disciplina escolar. E, por fim, a importância do Colégio Pedro II e de seus professores, sendo que muitos deles, eram sócios e escritores do IHGB, na constituição da História como disciplina escolar no Brasil Império. Essa reflexão será baseada e a partir do estudo de obras historiográficas que tratam da temática proposta.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO E DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA. 1837-1889.

A seguir far-se-á um breve panorama do contexto histórico do desenvolvimento da educação em geral e da História como disciplina escolar e do livro didático na Colônia e no Brasil Império

1.1. Síntese do contexto histórico da educação no período colonial e imperial.

O início do processo educativo na colônia brasileira esteve ligado aos padrões culturais lusos. A implantação de um processo educativo enraizado na herança e sistema português representou a introdução de um sistema pronto,

Num meio em que não havia bases culturais autóctones que facilitassem e sequer propiciassem sua adaptação á realidade local. Em vez de um enriquecimento, remanejamento e interação criativos por parte de ambos, tratou-se de aniquilar o que se encontrava. Mais ainda o isolamento das raízes do modelo implantado leva a sua própria desagregação. (GILES, 1997, p. 283).

As primeiras ações no sentido de promover o ensino foram feitas pela igreja católica na pessoa do padre jesuíta Manoel da Nóbrega, como primeiro secretário da educação na América Portuguesa. A preocupação maior da Companhia de Jesus era com a catequese e proteção dos indígenas. Com o tempo a Companhia, de forma mais sistemática, implanta o sistema escolar baseado nos moldes comuns as escolas dirigidas pelos jesuítas na Metrópole

portuguesa. O programa de estudos será aquele prescrito pela Ratio Studion (o plano de estudos). Este programa educacional visava, sobretudo, a formação humanista, como preconizado pela contra-reforma católica. O projeto jesuítico de estudos procurava formar um homem culto, versado nas letras que, porém, não dava valor ao trabalho físico.

A sociedade colonial brasileira fundamentava-se na agricultura e no trabalho escravo. O trabalho físico era visto pelas elites como algo desprezível e tarefa de escravos. Seguindo esta lógica de desprezo ao trabalho manual, o Programa Ratio Studion não visava dar qualificação profissional aos estudantes, apenas torná-los erudito nas letras e humanidades, preparando-os para continuarem sua formação na Europa. Já, os seminários preocupavam-se com a formação de futuros sacerdotes membros da Companhia Jesuítica e responsáveis em passar sua ideologia para as gerações futuras.

Após a expulsão dos jesuítas¹, e com os acontecimentos de 1822, o Império toma para si a responsabilidade pelo processo educativo, no entanto, o objetivo do ensino não muda e continua a ser a formação religioso-humanista, pois os professores substitutos dos jesuítas foram tirados dos quadros do clero secular, formados em seminários por eles dirigidos.

Com chegada do século XIX e com o surgimento da pequena burguesia e dos comerciantes, aparece também, a necessidade de formar um grupo para atuarem na burocracia do nascente Estado brasileiro. Por isso, foi necessário organizar a instrução pública, preparando os jovens para preencherem os quadros de funcionários do Império. Dessa forma, a educação era vista pelas elites, como instrumento político e trampolim para a mobilidade social.

Quanto à instrução feminina, no período colonial, o foco era apenas prepará-las com as boas maneiras e prendas domésticas, além do ensino religioso (RIBEIRO, 1993, p. 24). No Império, a educação das meninas continua sendo vista com descaso. As jovens de famílias ricas recebiam de professores particulares algumas noções elementares, principalmente de prendas domésticas e de boas maneiras. A leitura era de difícil acesso, e vagas noções de história, geografia, literatura e cálculo, dedicavam-se mais à aprendizagem de uma língua estrangeira, de preferência o francês. O casamento, sim deveria ser aguardado como sua suprema aspiração e para o qual eram preparadas.

¹ Os jesuítas foram expulsos em 1759, por ordem de Marques de Pombal. Conforme GILES (1997, p. 283), na Colônia, nesta época, havia 20 colégios e 12 seminários para o sexo masculino, e, para o sexo feminino apenas um colégio e um internato funcionavam..

Com a Constituição Outorgada de 1824, o governo Imperial em termos apenas formais, assegurava a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. A instrução feminina² aparece pela primeira vez, não, porém, sem impor alguns limites a formação das mulheres:

A instrução feminina aparece na Constituição de 1824, evidentemente revelando as restrições da época, ou seja, propondo que as meninas freqüentam as escolas de primeiras letras, as pedagogias, em classes separadas dos meninos e lecionadas por professoras mulheres e as quais deveriam ser comprovadamente honestas e dignas. (LOURO, 1987, p. 25).

Por sua vez, as Escolas Normais, que apesar de não serem essencialmente femininas, exerceram relevante papel na formação intelectual das mulheres e também na sua profissionalização como professoras do ensino das primeiras letras.

As primeiras Escolas Normais foram fundadas no Período da Regência (1831-1840) e nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado. Até a década de 1860, perfaziam um total de seis Escolas Normais em todo o país. Na Província do Rio Grande do Sul, no ano de 1869 a cidade de Porto Alegre recebe a Escola Normal da Província de São Pedro, a qual seria origem do Instituto de Educação. Assim, “Visto como continuação do papel de mãe, o de professora é, desde o início, encarado como profissão feminina bem aceita socialmente.” (LOURO, 1987, p.14). A obrigatoriedade do ensino das primeiras letras pela Constituição de 1824 e a criação das Escolas Normais para a preparação dos professores que trabalhariam no ensino elementar foi,

Para aquelas elites conservadoras preocupadas com o controle ideológico da instrução popular, as Escolas Normais, inspiradas no modelo criado no Município da Corte, resolveriam o problema da uniformização do ensino elementar, através da formação homogênea dos candidatos aos concursos para o magistério público. (ROMANELLI, 1991, p.50).

² O autor Guy de Hollanda coloca que poucas eram as meninas que tinham oportunidade de estudar no ensino secundário, quando o faziam era em colégios destinados exclusivamente a elas onde as aulas geralmente eram ministradas em francês, e funcionava muitas vezes como internato. O propósito do ensino era “educar moças da alta sociedade, para o lar, e não para que levassem a efeito estudos superiores ou trabalhassem.” No Colégio Pedro II, “não se admitiram meninas antes de 1925; uma única neste ano e, depois, de debates na Congregação.” (HOLLANDA, 1957, p. 105)

A partir de 1827 é decretada a obrigatoriedade do ensino das primeiras letras nas Províncias do Império. Esta determinação estipula, também, quais as matérias a serem ensinadas nas aulas femininas e masculinas. As matérias ensinadas aos meninos foram, a leitura, quatro operações aritméticas, práticas de quebrados, decimais, gramática da língua nacional, princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, leituras da Constituição do Império e a História do Brasil (LOURO, 1987, p.25).

Já, as escolas femininas seriam estabelecidas apenas onde e quando os presidentes das Províncias julgassem útil criar. O currículo que fazia parte das aulas das meninas tinha as seguintes matérias: leituras, escritas, quatro operações aritméticas, gramática da língua nacional, princípios da moral cristã e da religião católica e prendas domésticas. Estas escolas deveriam ser regidas apenas por professoras, “as quais deveriam ser comprovadamente honesta e digna” (LOURO, 1987, p.25).

Conforme Louro (1987, p.25), a disciplina da geometria era considerada matéria desnecessária ao conhecimento das meninas. Era justamente a disciplina de geometria que diferenciava os dois níveis de salários dos professores. Na prática só os professores homens poderiam lecionar geometria. Os que ensinavam geometria eram os que recebiam maiores salários. Portanto, pelo fato de que as remunerações eram menores para o ensino das primeiras letras, sempre houve mais mulheres do que homens para ensinar neste nível. Era grande a falta de preocupação com a criação de escolas em geral, mas de modo especial, para meninas, e isso ocorre durante todo o período imperial:

De fato, dentro da ideologia dominante na época, fala-se que as mulheres deveriam mais ser educadas do que instruídas. Nesta distinção parecia estar presente a idéia de que instrução seria algo mais adequado aos homens, ou melhor, algo perigoso para as mulheres, porque poderia colocá-las em posição semelhante à deles. [...] Já que o saber, o dominar informações, confere poder, é importante que isso seja privilégio do setor dominante (LOURO, 1987, p.26).

A pós a independência, a educação brasileira se volta para atender a formação das elites dirigentes, privilegiando o ensino superior, com a criação de cursos como, Direito e Medicina e com a criação do Colégio Pedro II para o ensino secundário. No entanto, não há uma preocupação e valorização do ensino primário e público, que é entregue aos cuidados das

Províncias, que pouco ou nada faziam. Devido a essa situação de quase absoluto abandono, da escola público, durante o século XIX poucos brasileiros tiveram acesso à educação pública e gratuita, levando a triste realidade de nas décadas finais do Brasil Monárquico termos mais de 80% da população brasileira não alfabetizada.

1.2. O ensino e o livro didático de História no Brasil monárquico.

No final do século XVIII, na França revolucionária em meio aos movimentos sociais, a história acadêmica deixava cada vez mais de ser uma História Sagrada para ser a História da Humanidade. Porém, “A pedagogia revolucionária, no entanto, apostava muito mais nas festas cívicas e nas celebrações da memória da Revolução do que na eficácia do estudo do passado nacional, como ocorreria, efetivamente, a partir do século XIX” (FONSECA, 2004, p.23). Não dando assim, muita atenção até então, a uma história nacional.

Ao longo do século XIX a história acadêmica foi se constituído como ciência e aos pouco deixando de ser apenas uma História apoiada na religião, marcada por uma concepção providencialista, ou seja, na crença de que o curso da história humana definia-se pela intervenção divina. Durante muito tempo a História esteve ligada a teologia e a filosofia, principalmente nos países onde era forte a influência do cristianismo, nestes casos a História confundia-se com a História Bíblica. No entanto, foi com a formação dos Estados Nacionais que a História muda seu foco, passando a dar mais atenção aos acontecimentos dos reinos, das dinastias e dos “grandes homens”. Conforme Fonseca (2004, p. 21), “A afirmação do Estado-nação desviou, pouco a pouco, os objetivos do conhecimento histórico para o pragmatismo da política, servindo, cada vez mais, à educação dos príncipes e à legitimação do poder.”

Alguns países europeus nessa época passaram a ver a educação como responsabilidade do próprio Estado. Era necessário criar uma escola pública que tivesse a preocupação com a “formação de um cidadão adequado ao sistema social e econômico transformado pela consolidação do capitalismo e com a formação das identidades nacionais.” (FONSECA, 2004, p.23). Foi também nesse contexto histórico de desenvolvimento e consolidação da História, como conhecimento acadêmico e científico que influencia o surgimento da História como disciplina “ensinável”, “Segundo François Furet, foi somente com esse processo, passo importante para a constituição da História científica, que foi possível a sua escolarização, isto é, sua transformação em disciplina escolar.” (FONSECA, 2004, p.24). Assim, “Ao longo

desse processo de disciplinarização, a História apresentava-se interligada à questão nacional, cabendo-lhe contribuir para a construção do conceito de nação ao revelar o passado dos Estados que se formavam.” (SANTOS, 2006, p.59).

A escrita da história acadêmica no século XIX caracterizava-se por ter como marca principal o fato de ser uma História que mostrava preocupação quase que exclusivamente com as políticas dos grandes Estados e dos “grandes homens”. Era uma história narrativa, descritiva, linear, privilegiando os feitos dos heróis, das realizações individuais, sua meta principal era com a busca de uma “verdade” absoluta e inquestionável (RÉMOND, 2003, p.45).

Na França a constituição da História como disciplina escolar vai se desenvolver a partir das bases da história acadêmica e ligada ao Estado, com o objetivo de legitimar tais Estados e criar a identidade nacional,

A história não constituía apenas uma disciplina escolar, e sua inserção era considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias, uma vez que tinha o papel de formar os juízos de valor e o patriotismo, necessários à constituição da identidade nacional (CAIMI, 2001, p. 28).

No Brasil a história acadêmica e a História enquanto disciplina escolar é constituída em meio à formação e consolidação do recém-criado Império. O Estado Nacional precisava construir um projeto civilizatório para a sociedade brasileira. Para esse projeto civilizador contribuíram as Letras e as Ciências, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, ocorrendo neste momento uma grande difusão de impressos como os livros escolares (Compêndios, Catecismos, Cartilhas, Livros de Leitura – enfim, os chamados Livros Didáticos) destinados as escolas Primárias, Secundárias e Normais. Nesses impressos a ênfase era dada na escrita e no ensino da História Pátria onde foi produzida uma memória histórica desejável e seletiva. Esses materiais escolares foram, “um instrumento educacional para sustentar e fazer perpetuar, na memória dos alunos, quem deve ser considerado agente histórico responsável “pelos destinos do país” (BITTENCOURT, 1992, P.43). Por isso,

Era preciso construir a História do Brasil após a sua independência, conhecer a nação, o seu passado colonial, para construir a identidade nacional brasileira. O

Estado Monárquico, juntamente com a elite de intelectuais brasileiros, dedicou-se a forjar a identidade nacional dos brasileiros mediante os recursos da educação e da cultura (SANTOS, 2006, p.61).

Nesse processo de construção de uma memória nacional os escritores do IHGB, “tiveram um papel fundamental ao historiar a nação para os brasileiros por meio do estudo do seu passado colonial” (SANTOS, 2006, p.60). Já no processo de disciplinarização da história acadêmica em disciplina escolar, o Colégio Secundário do Rio de Janeiro foi fundamental,

O Colégio Pedro II representou o espaço estratégico onde ocorreu esse processo de disciplinarização da História [...] lugar onde ocorreu o processo de produção de uma História escolar, ao serem criados espaços e tempos para o ensino da História de forma articulada à construção de uma história científica [...] (SANTOS, 2006, p. 61).

Ambas as Instituições, o IHGB e o Colégio Pedro II foram responsáveis por produzir e divulgar a História Pátria. Os intelectuais do Brasil Império, pertencentes a estas duas Instituições habilmente articularam a história acadêmica com a história escolar. Dessa forma:

Pode-se perceber que o processo de construção de uma produção didática para a disciplina História acontecia no Brasil no âmbito de duas instituições criadas na esfera do Estado – mais precisamente da Monarquia -, uma vez que ambas estavam sob a proteção direta do Imperador D. Pedro II (BITTENCOURT, 2006, P.73).

De acordo com os projetos propostos pelo próprio governo, para a construção dos currículos e programas escolares a disciplina escolar de história é organizada em História Sagrada, História Universal e História Pátria. Estes programas refletiram os debates característicos dos enfrentamentos políticos naquele momento da história do Império, envolvendo o Estado, a igreja e políticos conservadores e liberais, pois,

A inquietação dessas elites com o tema da educação também aponta para a complexidade do quadro social e cultural do Brasil daquela época, e de como governantes, legisladores e intelectuais tentavam solucionar o problema da adoção do ideário liberal numa sociedade escravista e conservadora (FONSECA, 2004, p.45).

No Brasil - Império as Escolas Primárias tinham a duração de três a cinco anos, e eram divididas em escola Primária Elementar e Complementar. O ensino de História era ministrado nas escolas Elementares do 2º grau ou Primário Complementar. Porém, apenas nas cidades maiores existiam escolas Complementares. Nas escolas Primárias Elementar ensinava-se apenas a leitura, escrita, noções de gramática, aritmética e doutrina religiosa, com maior ênfase nessa última. Nestas escolas usava-se como livro didático o Catecismo. O modelo do catecismo era em forma de perguntas e respostas. Estudar a História, de acordo com catecismo, significava que o aluno deveria repetir as respostas do livro ou do caderno, oralmente ou por escrito, exatamente como estava escrito. Aprender História nessa época era decorar nomes e fatos com suas datas. Se algo fosse esquecido pelo aluno na hora da prova, a palmatória era aplicada. Assim, o método do Catecismo tinha como principal objetivo a memorização e, aprender era sinônimo de memorizar, de decorar. Era saber de cor, tudo quanto fosse possível da História nacional (BITTENCOURT, 2004, p. 60).

O método mnemônico criado pelo francês Ernest Lavisse, adotado no Brasil, veio a reforçar a prática de disciplina escolar preocupada em decorar nomes e datas dos grandes heróis e fatos considerados importantes da História Pátria, além de incentivar as comemorações e festas cívicas. Todo esse aparato pedagógico era para a exaltação da nova nação brasileira. (BITTENCOURT, 2004, p. 60).

Transcrevo a seguir um trecho do livro *Pequena história do Brasil* de J. M. de Lacerda, de 1942 p. 91, onde se percebe claramente o método do Catecismo:

INDEPENDENCIA DO BRASIL

P. Quais foram os principais atos do príncipe regente depois da partida da esquadra portuguesa?

R. D. Pedro partiu a 25 de Março de 1822 para Minas-Gerais, a fim de chamar à obediência a junta governativa daquela província; a 13 de Maio aceitou o título de Defensor Perpétuo do Brasil para si e seus sucessores, e a três de junho convocou uma Assembléia constituinte.

P. Que manifesto publicou D. Pedro em Agosto do mesmo ano, e qual foi o motivo?

R. Ao receber a noticia que as côrtes de Lisboa iam expedir tropas ao Brasil, publicou D. Pedro o manifesto do 1º de Agosto, em que exortava os brasileiros a se unirem para conseguir a sua independência.

P. Que viagem empreendeu em seguida o príncipe regente?

R. D. Pedro partiu no dia 14 de Agosto para S. Paulo, onde reinavam graves dissensões.

P. Que resoluções importante tomou o príncipe em S. Paulo?

R. Tendo D. Pedro ali recebido noticias da atitude que contra ele tomavam as côrtes de Lisboa, resolveu proclamar desde logo a independência do Brasil. (BITTENCOURT, 2004, p.68).

Os manuais escolares de História usados no Brasil, inicialmente vinham da França, algumas vezes sem tradução para o português. Tal situação no ensino não viabilizava o desenvolvimento de uma identidade nacional, como pretendia a monarquia. Ensinava-se uma História cujo centro era a Europa e a civilização ocidental. Conseqüentemente, “tratava-se de uma história eurocêntrica, que apresentava a civilização ocidental como origem e modelo para toda a história da humanidade.” (CAIMI, 2001, p.29). Dessa forma:

A história pátria surgia como apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1993, p.146).

Conforme Bittencourt (2008), as primeiras publicações no Brasil dos manuais didáticos de História do Brasil ocorreram entre os anos de 1831 a 1910. O primeiro momento entre às décadas de 1830 e 1840, no período regencial, é considerado “o nascimento do livro escolar de História do Brasil”. A segunda fase, no ano de 1838 com a introdução da disciplina de História do Brasil nos currículos oficiais escolares para o ensino Secundário e escolas de ensino Primário Complementar. E, por último, na década de 1880, quando se começou elaborar livros baseados em pressupostos de uma História cientificista. (BITTENCOURT, 2008, p.136).

O primeiro manual escolar de História do Brasil editado no país foi o *Resumo da História do Brasil*, de Henrique Luiz de Niemayer Bellegarde. Cujas primeira edição provável é 1831. Foi considerada uma adaptação de textos do escritor francês Ferdinand Denis.

Henrique Bellegarde era filho de pais portugueses que vieram para o Brasil com a família real em 1808. A obra passou a ser considerada didática a partir da sua 2ª edição em

1834, quando foi adotada pelo governo como compêndio escolar para instrução pública. Teve cinco edições até 1855. Tal manual escolar foi,

[...] um texto escrito por um português criado no Brasil, pertencente a uma família de militares ligados ao poder. Trata-se de uma História na qual predominava uma visão estrangeira sobre a “pátria brasileira”, uma tradução francesa adaptada onde se introduziu uma perspectiva portuguesa sobre o Brasil (BITTENCOURT, 2008, p.137).

Devido às freqüentes críticas de europeus a respeito da dominação e extermínio dos indígenas brasileiros pelos portugueses, Bellegarde tentando justificar as atitudes violentas dos lusos, apresenta as nações indígenas como culturalmente “atrasadas” e que sucumbiram diante das doenças trazidas pelos brancos, por sua própria ignorância. Por outro lado, o texto exaltava a coragem e valentia dos portugueses por terem conquistado uma terra de selvagens.

Em sua segunda publicação da obra, *Brasil antes da conquista*, o autor escreve sobre a maneira como os historiadores estrangeiros descreveram as conquistas portuguesas na América:

A rápida despovoação da América Meridional, depois das conquistas européias, é um dos fenômenos que mais tem dado que fazer e explicar aos historiadores desta parte do mundo: é necessário, contudo, não a contemplar tão crescente, como a tem figurado alguns escritores estrangeiros, que ciosos dos descobrimentos dos portugueses, têm tratado de torná-los odiosos, exagerando aqueles excessos que sempre se cometem em conquistas, e que eles querem atribuir à barbaria da Nação. Povos errantes, que só viviam dos recursos que espontaneamente lhes apresentava a natureza, e em contínua guerra recíproca; apesar da vastidão do nosso território, e da riqueza do seu solo, bem se vê que não podiam ser numerosos (BITTENCOURT, 2008, p.137).

José Ignácio de Abreu e Lima, em 1844 publica o livro *Compêndio da História do Brasil*, editado até 1882. O livro gerou polêmicas até mesmo nos círculos políticos. Afirmava o autor do livro que a colonização portuguesa não trouxe resultados positivos para o Brasil. Por afirmações como essas que Abreu e Lima entrou em conflitos com a igreja católica e com membros do IHGB como Francisco Adolfo de Varnhagen.

Adolfo de Varnhagen, mais conhecido como o Visconde de Porto Seguro (1816-1878), considerado o primeiro grande “inventor do Brasil” com a obra *História Geral do*

Brasil, publicada em dois tomos, entre os anos de 1854 e 1857. Conforme (GOMES, 1996, p.82), ele foi um “pioneiro” da pesquisa documental. “Foi dessa forma que marcou seu ofício em um momento em que o “romance histórico” ainda dominava a literatura portuguesa e brasileira.” Foi considerado o segundo em mérito, perdendo apenas para Capistrano de Abreu. No entanto, acrescenta a autora, “Varnhagen era um “sábio”, a quem faltavam, contudo, a elegância de expressão e o ritmo, que tornam agradável a leitura.” O Visconde de Porto Seguro participou das discussões em torno da mistura das raças, mostrando, porém, “uma posição ímpar de desamor aos índios. Nada, entretanto, que se refira à sua franca preferência por uma história branca e portuguesa.” (GOMES, 1996, p.82). O perfil de Varnhagen mostra que para ele historiador é o que tem como base a utilização de documentos para realizar seu trabalho, ou seja, “documentos escritos existentes em arquivos europeus, [...]”. (GOMES, 1996, p.84). Mais recentemente, o historiador Renilson Rosa Ribeiro, apresenta outra visão sobre a escrita da História de Francisco Adolfo Varnhagen,³

Em sua obra *Adolfo Varnhagen*, ao contrário de Abreu e Lima, defende a tese da boa influência portuguesa para o Brasil. E, acusou Abreu e Lima de haver plagiado o livro *Compêndio de história do Brasil* de autores franceses.

No entender de Bittencourt (2008), o fato dos dois primeiros autores de livros didáticos de História do Brasil, ter sido militar demonstra que esse setor da sociedade brasileira estava ligado ao governo e esforçava-se por construir uma história oficial que legitimasse tal Estado. Dessa forma:

³ “Ele foi um dos maiores artífices de uma visão histórica que perdura até hoje, tanto nos livros didáticos quanto no imaginário nacional. [...] Na obra *História Geral do Brasil* apresentou uma proposta de narrativa da História do Brasil, que tem como cenário principal a atuação dos portugueses na formação da Colônia. Na narrativa, ele registra que a transição do Brasil colonial para o Brasil Imperial teria ocorrido de forma tranqüila, sem rupturas. Também valoriza o legado português, deixando em plano secundário as figuras do índio e do negro, num posicionamento com profundo viés etnocêntrico. [...] Nesse processo de construção da memória nacional, Varnhagen trabalhou com enredos temáticos encadeados cronologicamente. Assim, nos seus escritos, as origens do Brasil remontam à época do Descobrimento. É como se a história do Brasil não existisse antes da chegada dos portugueses. Na seqüência ele considera a formação do povo, por meio da integração entre negros, índio e brancos. Nesse caso herança portuguesa se sobrepunha às demais. No livro, Varnhagen, também trabalha com um mito fundador, este relacionado à invasão holandesa. Na visão dele, a união das três raças para expulsar os elementos estrangeiros teria sido o primeiro sinal de nacionalismo. Esses enredos temáticos constituíram um modelo de cronologia que se tornou constantes nos manuais e livros didáticos de História do Brasil, elaboradas a partir da segunda metade do século XIX e ao longo do XX.”

RIBEIRO, Renilson R. O Brasil “inventado” por Varnhagen. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, 28 de setembro a 4 de outubro de 2009. Disponível em: WWW.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2009/ju443pdf/Pag04.pdf. Acesso em: 22/12/2013.

O investimento dos militares na elaboração de textos de divulgação escolar prendeu-se, portanto, a uma visão de História nacional representativa da configuração do poder que se instalava e das novas concepções de Estado-Nação. [...], esses setores sociais se identificaram prontamente com o poder do Estado [...]. Lutaram, em vários setores, para a constituição de uma ideologia de pátria e de nação associando-as a uma história de conquista territorial, dando-lhes uma dimensão de poder predestinado (BITTENCOURT, 2008, p. 141).

Assim⁴, o momento histórico do nascimento da disciplina escolar de História foi de formação e consolidação do Império brasileiro, e, por conseguinte, era urgente a necessidade de escrever-se e ensinar uma história oficial e com viés nacionalista, que exaltasse a pátria nacional. Dessa forma, foi importante a ligação entre a escrita do livro didático, o ensino da história como disciplina e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como o lugar onde nasce a nossa história acadêmica. O IHGB nasceu ligado ao Estado Imperial e com a missão de escrever a História Nacional.

II. O INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO E A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DO BRASIL MONÁRQUICO.

Em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) sediado na capital do Império Rio de Janeiro, Instituição importante para a escrita da História do Brasil monárquico. O IHGB nasce atrelado ao imperador e ao recém formado Estado nacional, com o objetivo de criar uma memória e um passado para o novo país. Conforme Reis (2006, p.25), neste momento da gênese da historiografia brasileira, “Era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras: os grandes vultos, os varões preclaros, as efemérides do país, os filhos distintos pelo saber [...]”.

⁴ O exposto acima tem como fonte principal a obra de, BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. Livro didático e o saber escolar 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, Coleção: História da Educação, 2008.

O IHGB se constituiu em modelo para os demais institutos que foram sendo criados nas Províncias do Império. Ele teve, por sua vez, como modelo o “Institut Historique de Paris”. Desde então, o Brasil teve na França sua referência intelectual. Conforme Schwarcz (2002), os institutos brasileiros foram um espaço alternativo de produção de um saber histórico característico do século XIX frente a outros centros, já existentes no Império, como os museus e academias de direito e de medicina. Seguindo o exemplo dos institutos europeus, o IHGB tinha como proposta organizar “documentos, fatos e nomes para finalmente compor uma história nacional para este vasto país, carente de delimitações não só territoriais.” (SCHWARCZ, 2002, p.99)

De acordo com Reis (2006), o IHGB nasceu com a missão de não somente construir uma História Nacional, mas também exibir a geografia do exuberante país para as outras nações e até mesmo para os brasileiros, que a conhecendo soubessem admirar e exaltar o seu espaço físico, e, “Historicamente, deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos” (REIS, 2006, p.2).

Com a formação e consolidação do Império brasileiro, era necessário construir uma história nacional, buscase no seu passado fatos positivos que situasse o Brasil em uma boa posição diante das nações daquela época, uma história que não exponha suas diferenças sociais e raciais, uma historiografia nacional que mostre um país que tem unidade territorial e política, em fim, uma nação homogênea, “Entretanto, a gestação de um projeto nacional para uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas [...]” (FONSECA, 1993, p.6).

A indicação para participar da instituição responsável por produzir a história do jovem império não privilegiava a competência intelectual de seus membros, mas dependia das relações pessoais. Os sócios do IHGB, em sua maioria faziam parte do Estado imperial e mantinham uma ativa vida social na Corte (FONSECA, 1993, p.5).

O perfil dos membros do IHGB mostra que o grêmio era composto de políticos, donos de terras e intelectuais, como Francisco Varnhagen, Gonçalves Dias, Silvio Romero, Euclides da Cunha, entre outros, ou seja, “o instituto tinha como função a consagração da elite local e de uma história basicamente regional” (SCHWARCZ, 2002, p.104).

O IHGB era financiado pelos seus sócios, porém, o “monarca ilustrado” e “protetor perpétuo”, como ficou conhecido o Imperador D. Pedro II, colaborou com o instituto não somente com sua presença, foi importante também, sua participação econômica, chegando a

representar 75% do orçamento nas décadas finais do Império. Dessa forma, o IHGB “se auto-representará, nos certames internos e externos, enquanto uma fala oficial em meio a outros discursos apenas parciais” (SCHWARCZ, 2002, p. 102).

Os escritores do IHGB, que em sua maioria não eram historiadores de formação, tinham consciência de que era necessário construir uma história do Brasil que minimizasse o constrangimento que poderia causar no exterior, da presença no jovem país do indígena e do africano.

As elites intelectuais, encarregadas de construir a memória do Brasil, seu passado, sua história, pensaram o projeto de representação histórica da nação como se este fosse uma continuação da história do Brasil colônia e do povo colonizador, os portugueses. Era preciso construir a História do Brasil após a sua independência, conhecer a nação, o seu passado colonial, assim, escreveu-se uma história seletiva, buscando suas origens num passado de interesse e que viesse fornecer as bases na construção da identidade nacional brasileira.

Nesta construção histórica o “outro”, o português é apresentado como o herói que trouxe civilização à nação brasileira. Por outro lado, era necessário continuar o processo civilizatório iniciado pelos portugueses, pois,

Num processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da idéia de Nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa; muito ao contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa (GUIMARÃES, 1998, p.6).

No entanto, no interior da sociedade brasileira existiam elementos que não eram considerados civilizados, procurava-se excluir ou ocultá-los da historiografia nacional, assim, “ficaram excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos” (FONSECA, 1993, p.7). A história a ser escrita não deveria expor para o mundo as diferenças sociais e raciais do país. Era preciso que a história do Brasil fosse construída mostrando unidade territorial e política, ou seja, uma nação homogênea, pois:

Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “Nação brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações”, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. Entretanto, a gestação de um projeto nacional para uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e pela existência de populações indígenas envolvia dificuldades específicas [...]. (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

A construção do sentimento de nação brasileira fazia parte do projeto civilizatório pretendido pelo governo imperial e a tarefa de continuar o processo civilizatório do Brasil e dos brasileiros foi entregue as elites intelectuais nacionais. Nesse sentido,

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da idéia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros. O conceito de Nação operado é eminentemente restrito aos brancos, sem ter, portanto, aquela abrangência a que o conceito se propunha no espaço europeu (GUIMARÃES, 1988, p. 7).

Nesta perspectiva, os membros do IHGB tiveram uma participação importante, na medida em que construíram a história da nação a partir do olhar e do estudo no seu passado colonial. A concepção de história adotada e seguida pelos estudiosos estava fundamentada na História universal (tendo a Europa como o centro), ligada as tradições iluministas, e de cunho científico. Esta construção histórica valorizava a realidade brasileira, destacando, no entanto, o pertencimento do Brasil à civilização ocidental.

A História Nacional preocupou-se em mostrar também uma geografia exuberante do país para as outras nações e até mesmo para os brasileiros conhecerem, admirar e exaltar o majestoso espaço físico do país. Nesta perspectiva:

O projeto do IHGB era geográfico e histórico. Geográfico, teria a tarefa de situar às cidades, vilas, rios [...]; de conhecer e engrandecer a natureza brasileira, [...]; de definir os limites do território. Historicamente, deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos (REIS, 2006, p.2).

O Instituto Histórico e Geográfico do Brasil promoveu em 1844 um concurso de monografias, estabelecendo um prêmio para quem construísse o melhor plano para a escrita da História do Brasil. A tese vencedora foi escrita pelo botânico e viajante alemão Karl Philipp Von Martius, com o título “Como se deve escrever a História do Brasil”. Conforme Fertig (2006), a tese de Von Martius:

Propunha a primeira interpretação do Brasil, que teria a responsabilidade de dar um formato ao caráter nacional do Brasil, de tentar forjar, através da historiografia, uma identidade ao país nascente. Este objetivo ele contemplava ao afirmar que a singularidade da história brasileira estava relacionada à presença de três raças formadoras da sociedade colonial na América portuguesa. Na ordem proposta por ele, tínhamos os índios, “a raça de cor de cobre”, segundo suas palavras; os portugueses e, por último, os negros africanos (FERTIG, 2006, p.46).

Von Martius escreveu uma representação do Brasil baseada na mescla das raças aqui existentes. Era o primeiro projeto de interpretação do Brasil – Nação. É a partir dessa construção que se cria os fundamentos do “mito da democracia racial brasileira”, que “proporcionaria uma definição de identidade à jovem nação e seria responsável pela construção de um novo povo e uma nova nação. Esta seria uma condição, a rigor, imprescindível para a consolidação do Estado nacional” (FERTIG, 2006, p.46).

A tese de Von Martius apresenta o português como o principal elemento no processo de miscigenação e de formação da nova nação. Era visível a posição de subordinação ao homem branco que a escrita da História do Brasil reservava ao índio e ao negro. O autor vencedor apostava no branqueamento progressivo da população brasileira, como condição para se chegar ao progresso e a civilidade européia (FERTIG, 2006, p.46).

Da mesma forma, Reis (2006), sublinha que Von Martius, além de tratar da questão da mescla das raças como uma particularidade positiva do país, também pensou em uma representação histórica do Brasil destacando a unidade nacional, tendo na figura do imperador D. Pedro II o responsável em promover a união nacional. Dessa forma,

A história do Brasil deverá ser centralizada no imperador. Apesar da variedade de usos e costumes, dos climas, das atividades econômicas, das raças e da extensão territorial, o historiador deverá enfatizar a unidade. À diferença, ele deverá dar um tratamento comum. Como a extensão territorial dificulta essa unificação, ele propõe que se façam histórias regionais que garantam uma direção à centralização. [...] Assim, as histórias regionais mais amplas diminuiriam as diferenças locais, e se tenderia progressivamente a uma história nacional (REIS, 2006, p. 28).

No entender de Abud (2006), as propostas de apresentações da construção histórica do Brasil feitas por Von Martius foram aceitas não somente pelo grupo do IHGB, enquanto escritores da História Pátria, mas igualmente, pelos autores dos livros didáticos e igualmente pelos professores de História do Colégio Pedro II. Foram essas idéias e propostas que formaram a base dos programas e currículos e de manuais didáticos de história do Brasil usados e ensinados nas escolas do Império. As propostas historiográficas quando, “Incorporados pelo ensino, tornaram-se dominantes e em torno deles gravitavam as variações recorrentes, que os mantiveram presentes, até a atualidade nos currículos, propostas e programas escolares” (ABUD, 2006, p.31).

Estes intelectuais encarregados de escrever e ensinar a História do Brasil, na maioria das vezes pertencia tanto ao IHGB como ao Colégio Pedro II. Estava feito, desta forma, uma parceria que tinha tudo para dar certo, era a história acadêmica e a história escolar juntas com um só objetivo: escrever e ensinar a História nacional. Sobre esta cooperação entre as duas Instituições sublinha Fonseca,

As mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador eram cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da igreja católica e a monarquia (FONSECA, 2004, p.47).

Enfim, a divulgação do conhecimento histórico produzido no Instituto encontrou nos manuais didáticos e nas aulas de História do ensino secundário eficiente veículos transmissores de suas idéias, ou seja, “Uma vez produzida, essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria pela escola” (FONSECA, 2004, p.46) Tal foi à influência desta escrita da História do Brasil que até hoje encontramos resquícios dessa vertente em nossas aulas de história.

III. O COLÉGIO PEDRO II E A CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR.

Em 1838 no Rio de Janeiro é criado o Colégio Pedro II⁵, cujo objetivo era oferecer erudição e ensino secundário as classes emergentes brasileira. Foi fundado para ser um

⁵ O Colégio Pedro II foi criado em 1838 no Rio de Janeiro. Primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país, criado para receber alunos do sexo masculino, e, estava destinado a servir de padrão do ensino secundário a ser adotado em todo o Império. Nas Províncias são fundados os liceus. “Como modelo oficial, o Colégio D. Pedro II era, sem dúvida, uma escola destinada à formação de uma sociedade agrária, escravista e patriarcal. O seu ensino refletia a ânsia de estar “em dia” com a cultura européia. Portanto, não era o clássico e humanista, de cunho literário e formativo, como o ministrado pelos mestres jesuítas, mas já era predominantemente informativo e enciclopédico” (XAVIER, 1994, p.83). Como escola-modelo, ele era responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931. Hoje o Colégio oferece a Educação Básica e licenciaturas, bem como cursos de pós-graduação, e, está diretamente ligado ao MEC.

Colégio padrão do ensino secundário no Império. Nas Províncias foram fundados os liceus. O novo Colégio carioca era,

Como modelo oficial, o colégio D. Pedro II era, sem dúvida, uma escola destinada à formação de uma sociedade agrária escravista e patriarcal. O seu ensino refletia a ânsia de estar “em dia” com a cultura européia. Portanto, não era o clássico e humanista, de cunho literário e formativo, como o ministrado pelos mestres jesuítas, mas já era predominantemente informativo e enciclopédico (ROMANELI, 1991, p.83).

Considerado marco e modelo do ensino Secundário brasileiro, o Colégio D. Pedro II foi em sua origem o Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739. Mais tarde como Collegio/Seminário, recebe o nome de Seminário de São Joaquim, tornando-se um importante centro de cultura e formação educacional dos jovens da colônia, principalmente após a expulsão dos jesuítas. O Seminário de São Joaquim, pelo Decreto do Imperador, de 2 de dezembro de 1837 é transformado em colégio de Instrução Secundária, o “Collegio de Pedro II”:

Reza o Decreto: O Regente interino, em nome do Imperador o senhor D. Pedro II, decreta:

Art. 1º. O Seminário de São Joaquim é convertido em collegio de instrução secundária.

Art. 2º. Este collegio é denominado Collegio de Pedro II.

Art. 3º. Neste collegio serão ensinadas as línguas latinas, grega, franceza e ingleza, rhetorica e os princípios de geographia, historia, philosophia, zoologia, mineralogia, botânica, chimica, physica, arithmetica, álgebra, geometria e astronomia (BITTENCOURT, 2008, p. 63).

Bittencourt (2008) chama a atenção para o fato de que o Seminário dos órfãos de São Pedro muda para o novo local doado por Manoel Campos e Dias, passando a se chamar Seminário São Joaquim, quando, porém, é transformado em colégio secundário, seu nome muda, “É interessante também observar o nome dado ao Colégio – Colégio de Pedro II, levando-nos a refletir sobre o sentido de posse explicitado na escolha do nome, como se a instituição pertencesse ao Imperador” (BITTENCOURT, 2008, p. 64).

O Colégio Pedro II foi criado, pelo Ministro Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, durante a Regência de Araújo Lima, como estabelecimento oficial do ensino secundário e para atender às necessidades de formação da elite imperial. De acordo com Santos (2009), o Ministro Vasconcellos, tomou como modelo colégios franceses criados por Napoleão Bonaparte:

A Regência que compreendia a necessidade urgente de um grande estabelecimento nacional de Instrução Secundária resolveu chamar a si o patrimônio do Seminário de São Joaquim e transformar esta velha instituição n'um Collégio onde a mocidade se preparasse de modo completo nos estudos das humanidades (SANTOS, 2009, p. 67).

No mesmo ano da criação do Colégio Pedro II, a História é incluída como disciplina no currículo escolar secundário, a partir da sexta série. O ensino de História foi fundamental na consolidação do Estado Nacional, contribuindo para a construção da nacionalidade e identidade brasileira. Pois, nesse momento, construir uma História Nacional era visto pelas classes dirigentes, como algo necessário para o processo de formação de uma identidade brasileira. Assim:

A disciplina de História teria um importante papel na consolidação do Estado Nacional: o de contribuir para forjar a nacionalidade brasileira. Nesse sentido, construir uma História Nacional era fundamental ao processo de formação de uma identidade brasileira (BITTENCOURT, 2008, p. 141).

Assim, a constituição da História como disciplina escolar, no Brasil, esteve ligada ao nascimento da História acadêmica do IHGB, e, também, ao nascimento do recém criado Estado Nacional. Nesse sentido,

[...], a História acadêmica e a História disciplina escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira. As classes dirigentes se atribuíam o direito de escolha do passado, visto como um caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conhecimento de nação (ABUD, 2006, p.30).

O projeto político e cultural da monarquia era que os jovens da elite brasileira recebessem uma educação humanista, tradicional e erudita, nos moldes europeus. Para tanto, o Colégio Pedro II formaria os filhos das elites do Rio de Janeiro, preparando-os para os cargos públicos e o exercício do poder, enquanto que ao IHGB, como já foi dito, caberia a responsabilidade de construir a memória, o passado do Império, uma História Nacional.

Os professores que exerciam o magistério no Colégio D. Pedro II, eram escolhidos entre os advogados, médicos, escritores, entre outras profissões. Muitos deles eram sócios do IHGB, todos oriundos de um grupo restrito da elite intelectual brasileira, vários deles com formação acadêmica no exterior, e, “comprometidos com o projeto monárquico de construir o sentido de nação brasileira pela educação” (SANTOS, 2009, p.71). Assim,

A ligação entre as duas instituições era profunda. Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização. (ABUD, 206, p.30).

Sublinha Caimi (1998), que a História como disciplina escolar surge para ser:

[...] um dos instrumentos de construção da nacionalidade. Sem o propósito de fazer uma leitura crítica do jovem império, era revestida de um ufanismo exacerbado que toldava questões cruciais como escravidão, ausência de democracia social, relações de poder e atrelamento econômico à Europa (CAIMI, 1999, p.135).

Igualmente Santos (2009), coloca que a História como disciplina escolar e de pesquisa no Brasil tem o seu surgimento atrelado ao Estado monárquico,

No processo de afirmação como disciplina de conhecimento científico, a História tornava-se importante instrumento do Estado na construção do conceito de nação. Atendia, assim, ao movimento de pensar o Estado Nação, [...], quando as questões nacionais (nacionalismo e identidade nacional) ganhavam espaço nos debates políticos e culturais. Desse modo, a História foi-se constituindo como disciplina de conhecimento científico, capaz, portanto, de explicar as mudanças decorrentes da ampliação da dimensão do mundo social e político, no que se convencionou chamar de História Universal (SANTOS, 2009, p. 59).

As “cadeiras”, como eram chamadas as disciplinas naquela época, que faziam parte da grade curricular do Colégio Pedro II, e estabelecidas pelo governo imperial, estavam “em consonância com as propostas que fundamentavam o projeto do Estado de formar uma elite capacitada a gerir o projeto de nação que se objetivava concretizar” (SANTOS, 2009, p.67). Os professores do Colégio, chamados de Catedráticos, eram responsáveis pelas cadeiras. Muitos deles foram autores de livros didáticos do Colégio:

Estes catedráticos formavam uma categoria de professores autores, intelectuais oriundos das academias que referendavam o ensino superior e secundário, contribuindo assim para o projeto educacional do Estado Nação (SANTOS, 2009, p.67).

A partir da criação do Colégio D. Pedro II os estudos passaram a ser seriados, simultâneo e seqüencial, com uma grade curricular com várias disciplinas, e as séries eram identificadas como *aula*. A duração inicial dos estudos era de oito anos, mais tarde, passando o curso completo para sete anos, “em um sistema decrescente pelo qual o curso iniciava-se na oitava aula. A disciplina de História era ministrada a partir da sexta aula (correspondendo ao terceiro ano do curso)” (SANTOS, 2009, p.67). Estudar várias matérias distribuídas durante os anos do curso era algo novo, pois o sistema educacional brasileiro era organizado até então em aulas avulsas, ou seja, terminava-se uma cadeira para depois fazer outra. O Regulamento do Colégio estabelecia normas que organizavam a participação dos professores no Colégio, seja na sala de aula seja na área administrativa, competia aos professores além da função educativa, a transmissão de valores cívicos, familiares e religiosos, o estudante deveria receber uma preparação adequada e identificada com a nação brasileira, ou seja,

Na premissa de que os jovens alunos iriam futuramente ocupar funções públicas de prestígio e poder e para tanto deveriam aprender na escola, além dos conhecimentos disciplinares, valores identificados com a nação brasileira, a família e a religião. Nos programas de ensino do século XIX constata-se, ainda, a inserção do ensino religioso, com o objetivo de atender à expectativa de formação moral que complementasse uma educação erudita nos moldes europeus, retratando os valores da civilização ocidental. (SANTOS, 2009, p.70).

O primeiro professor catedrático de História do Colégio Pedro II foi Justiniano José da Rocha (1811–1864). Formado na França, o professor trabalhou nas disciplinas de Geografia, História Antiga, História Romana e História Pátria. Elaborou dois Compêndios (como eram chamados os livros didáticos na época), o Compêndio de Geografia Elementar (1838) e o Compêndio de História Universal (1848).

Em 1847 é nomeado João Baptista Calógeras, com formação humanista em Paris. Calógeras foi vencedor do primeiro concurso de títulos para professor de História e Geografia, também, escreveu o Compêndio de História da Idade Média (1859), livro indicado para ser usado em todas as escolas secundárias do império.

Em 1849 é nomeado professor catedrático no Colégio D. Pedro II, o escritor e médico Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) para as disciplinas de Geografia e História Antiga, ficou conhecido como o Dr. Macedinho. Os três professores, acima citados, eram igualmente, sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Já João Capistrano Honório de Abreu (1853-1927), era autodidata e assíduo freqüentador da Biblioteca Nacional. Em 1883 ingressou como professor no Colégio Pedro II e como sócio do IHGB apenas em 1888. Sua obra mais marcante foi *Capítulos de História Colonial 1500-1800*, publicada em 1907. Capistrano de Abreu, conforme SANTOS (2009),⁶

Fazia severas críticas à concepção de História contida na produção de Varnhagem e à sua influência na obra de Joaquim Manoel de Macedo. No entanto, não chegou a elaborar uma nova proposta para o ensino de História do Brasil no Colégio Pedro II [...] (SANTOS, 2009, p.80).

A obra de Capistrano de Abreu foi considerada por Angela de Castro Gomes (1996), como um divisor de águas para a historiografia brasileira, o antes e o depois de Capistrano.

⁶ As informações citadas acima foram extraídas do livro, SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II _ A Década de 1970 _ Entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

Sendo ele o formador de uma “nova geração, que poderia ser chamada com precisão de historiadores”. Com Capistrano, “o maior historiador brasileiro,” o historiador de uma “moderna” história:

Nasce o saber histórico no Brasil e que sua figura é que conclui ou conforma de modo acabado, a distinção entre o “homem de letras” e o pesquisador da ciência da história, embora ambos os papéis pudessem estar reunidos, ainda, em um mesmo indivíduo (GOMES, 1996, p.90).

Gomes (1996) destaca dois aspectos da obra de Capistrano de Abreu que considera fundamental para a evolução da historiografia brasileira, “o faro da verdade”, a busca pela verdade histórica através da análise de documentos, ele possuía uma capacidade impar para “confrontar e analisar documentos de acordo com a época em que foram escritos que o tornava único no trato arquivístico e no esclarecimento de inúmeras questões controversas de nossa história.” (GOMES, 1996, p.92). O outro aspecto destacado pela autora é o “processo de convencer”, sua capacidade de interpretar os fatos de forma científica e impessoal, de não produzir uma verdade engajada e influenciada por sua visão de ver os acontecimentos. “

Daí o método crítico exigir a exposição neutra das alternativas dos vários atores em conflitos. É essa dimensão metodológica que celebra a concepção de uma “verdade positiva” – presente nos fatos e que pode ser apreendida de forma neutra - que distinguiria o saber histórico de Capistrano” (GOMES, 1996, p.93).

Enfim, Capistrano de Abreu, considerado por Gomes (1996) como o escritor de uma história “moderna”, o primeiro no Brasil a utilizar o método científico, baseado em prova documental, crítico, e influenciado pela escola “positivista”, em suma ele foi “o maior historiador brasileiro”.

O médico Joaquim Manoel de Macedo, membro sócio do IHGB e professor de História e Corografia do Brasil (disciplina extinta em 1901), do 4ª ano do Colégio Pedro II, escreveu o manual didático chamado *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Colégio de Pedro II*, em 1861 e *Lições de História do Brasil para uso das Escolas de Instrução Pública*, em 1863, sendo o segundo adotado por muitas escolas espalhadas pelo

império brasileiro. Macedo “foi, provavelmente, o historiador mais lido do século XIX, considerando-se que apenas o livro *Lições de História do Brasil* teve 11 edições” tornando-se referência nacional no ensino de História. (BITTENCOURT, 2008, p.143). Foi também através deste manual didático que Joaquim Manoel de Macedo:

Estabeleceu a ligação entre a produção historiográfica do IHGB – deixando claras suas referências na obra de Varnhagen-, mas, sobretudo, contribuiu para a constituição da História como disciplina escolar no Brasil, definindo métodos e procedimentos [...] (FONSECA, 2004, p.47).

Analisando a metodologia usada pelos professores de História em suas aulas, no Brasil monárquico, CAIMI sublinha que “[...] havia um claro predomínio da memorização e da repetição oral e/ou escrita dos conteúdos, [...], com perguntas e respostas.” (CAIMI, 2001, p.29).

Transcrevo a seguir, a título de menção, o depoimento de um aluno sobre as aulas de História do Brasil, ministradas no Colégio Pedro II por Joaquim Manuel de Macedo, Instituição que o professor permanece ligado, até o ano de seu falecimento em 1882.

Nunca pude compreender como, sendo Macedo homem ilustrado, não permitia a seus alunos apreciar a nossa História com um pouco de filosofia. Era repetir o que estava no compêndio e nada mais. Se Nabuco fosse vivo, não me deixaria mentir. Muitas vezes foi chamado à ordem, quando pretendia fazer considerações sobre a Guerra: Holandesa, Inconfidência Mineira, Pedro I, a dissolução da Constituinte, etc. E quando lhe dava na mente mandar o aluno transcrever na pedra, palavra por palavra [...]. Nesses dias Macedo levava a escrever folhetins para a Revista Popular ou a rever provas de escritos seus (VIANNA, 1963, p.10).

A disciplina de História ensinada no Colégio Pedro II, conforme Santos (2009) fazia parte do currículo das “humanidades”, cuja área havia marcado a educação francesa durante muito tempo. O modelo cultural no qual se inspirava as “humanidades” era a antiguidade clássica. Os conteúdos estudados eram o latim, grego, literatura clássica, história ocidental, estética, retórica e moral e cívica; estas disciplinas não eram ensinadas de forma isoladas, mas faziam parte de um todo, apresentando-se interdependentes entre si. Dessa forma:

O estudo das humanidades revestia-se de um sentido cuja função achava-se além da instrução para incorporar um compromisso moral, promovendo a construção de valores que qualificariam o cidadão. Os conteúdos ensinados deveriam oferecer modelos de conduta, valorizando a figura do herói da antiguidade, cuja virtude serviria de inspiração aos jovens aprendizes. Tratava-se de uma educação para formar o futuro cidadão, homem de bem, que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado (SANTOS, 2009, p.83).

Conforme Nadai (1993), a História enquanto disciplina educativa, propunha desde sua origem, em seus programas, currículos e materiais didáticos, “expressar as ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira” (NADAI, 1993, p.149). O personagem central dessa narrativa histórica era o colonizador português, tendo a cooperação dos elementos africano e indígena. Assim, procurava-se negar a condição de país que foi em sua origem uma Colônia de Portugal, e, esconder as diferenças sociais entre as etnias. Dessa forma:

Procurou-se criar uma idéia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares européia. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas (NADAI, 1993, p.149).

A seleção dos conteúdos e programas de História foi determinada pelas “ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola”. Este tipo de discurso procurava mostrar que no Brasil existia equilíbrio social, e, que graças à contribuição harmoniosa dos diferentes grupos sociais, estava em construção no Império uma sociedade democrática e sem preconceitos. “Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode legitimar este discurso” (NADAI, 1993, p.149). É a utilização da História como um discurso para legitimar as ideias de nação, de cidadão e de pátria. Todos esses elementos foram apresentados em um quadro em perfeita harmonia. Conclui a autora:

È nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e

os silêncios sobre a escravização da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território. Além disso, as próprias representações enfatizando a ocupação portuguesa de um espaço natural, vazio, não como conquista, garantiram o grau de legitimidade da expansão colonial européia e da colonização portuguesa (NADAI, 1993, p.149, 150).

Durante o processo de consolidação, a História como disciplina escolar passa por um longo processo de transformação até conquistar sua autonomia. Inicialmente, o ensino de História encontrava-se muito ligado ao ensino religioso. Durante muito tempo, a igreja católica transmitiu sua mensagem através da oralidade, das imagens e pelos rituais, contribuindo assim, para desenvolver uma cultura histórica baseada em ensinamentos da História Sagrada, criando lendas, heróis, dramas, tudo isso de fácil assimilação pela população. Com o tempo, passou-se a reproduzir a História Sagrada em textos escolares, livros de leitura para o ensino das primeiras letras, em textos destinados a alfabetização, e, em compêndios de História Universal para o ensino secundário, ou seja, a História Sagrada fazia parte de todos os conteúdos históricos. Era o poder institucional estabelecendo parceria com a igreja católica com vistas a alcançarem objetivos comuns:

Essa memória histórica passou a ser sistematizada pelos programas escolares e, mais detalhadamente, pelos livros didáticos especialmente confeccionados para o ensino institucional. [...] O conhecimento histórico servia para uma catequese, como um método mais agradável para apreender a moral cristã. [...] No plano do ensino, o livro escolar complementava a estratégia da Igreja na preservação e divulgação crescente de seus ensinamentos e de sua moral. (BITTENCUORT, 2008, p.112).

A separação oficial da História Sagrada da História Civil ou Profana só ocorre a partir de 1858, com a criação da disciplina escolar chamada História Sagrada e Doutrina Cristã. A nova disciplina abordava temas que iam desde a criação do mundo até as doutrinas e dogmas da igreja católica. Os primeiros livros didáticos do Colégio Pedro II apresentavam a História Sagrada mesclada com os conteúdos da História Antiga. Era a união entre a História Sagrada e a História Profana,

[...] deve-se em grande parte à concepção de que a história tinha um compromisso com a formação moral, com os valores cristãos indispensáveis à construção de uma nação que buscava na civilização ocidental o seu modelo de política e cultura. Dessa forma, os princípios da religião católica eram veiculados não apenas nas aulas de catecismo, mas também nos conteúdos de História (SANTOS, 2009, p.90).

Os manuais didáticos de História Sagrada, com destaque para os usados no ensino das primeiras letras, muitos deles eram traduções de textos europeus, e alguns alcançavam “longa vida”, como é o caso, conforme Bittencuort (2008) do livro intitulado *Catecismo histórico em compêndio resumindo a história sagrada e doutrina cristã*, de Fleury, da editora Alves & Cia., de 1883. Este livro permaneceu como obra recomendada até a década de 1930. (BITTENCUORT, 2008, p.113).

Destacou-se como autor de manuais didáticos nacionais da História Sagrada o cônego Dr. J. C. Fernandes Pinheiro, com a obra *História Sagrada ilustrada para uso da infância*, de 1866. O livro, segundo Bittencuort (2008) dividia-se em quatro partes, 1- uma relação analítica dos livros do antigo e novo Testamento; 2- uma tabela cronológica dos principais acontecimentos; 3- um vocabulário geográfico explicativo dos nomes dos povos e países mencionados na mesma história e 4- um vocabulário dos nomes próprios bíblicos (BITTENCUORT, 2008, p.113).

Enfim, com uma narrativa histórica linear e harmoniosa, com certa sobreposição entre História Religiosa e História Profana, os autores procuraram, através de seus textos, desenvolverem nos alunos, além da religiosidade, boas virtudes cívicas. Assim,

Os fatos eram selecionados de maneira a priorizar os religiosos, vindo em seqüência os principais acontecimentos políticos e militares. Os heróis eram valorizados pelas virtudes morais, pela piedade, caridade e, sobretudo, pela fé “no verdadeiro Deus” (BITTENCUORT, 2008, p.115).

Ao longo de boa parte do século XIX os conteúdos de História e Geografia apareciam ligados nos programas. Por sua vez, a História do Brasil fazia parte dos conteúdos de História

Universal, mesmo após a sua autonomia em 1858. Santos (2009) chama a atenção para o fato de que a História do Brasil, até 1898, esteve acompanhada por aspectos geográficos sob o título de História e Corografia do Brasil. Acrescenta a autora, que no final do século XIX a História Geral e a História do Brasil representavam um conteúdo fundamental, associado à construção da identidade brasileira, destacando aspectos nacionais (SANTOS, 2009, p.105).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, QUE NÃO SÃO FINAIS...

O surgimento da História como produção acadêmica e como disciplina escolar ocorre concomitantemente com a formação e consolidação do Império brasileiro. Após o processo de independência da ex. colônia de Portugal era necessário “inventar” o Brasil, criar um passado, uma memória que fosse uma espécie de “amostra” positiva no exterior, principalmente na Europa, e internamente a população tinha que conhecer a nação. Assim, buscou-se no seu passado colonial, de forma seletiva, argumentos para então construir a história nacional e a identidade nacional brasileira, e, por outro lado, para legitimar a política monárquica.

Interessante lembrar neste ponto, de uma entrevista de Marcelo Cândido da Silva concedida a Revista História Viva, onde ele explica como os Estados Nacionais europeus no século XIX, criaram mitos de origem para estabelecer um vínculo entre as nações modernas e povos de um passado mais distante. O nascimento da história como disciplina científica estaria associado a esse momento de emergência destes Estados. É o momento da formação das identidades nacionais, quando a visão tradicional de história estará a serviço deste Estado.⁷

No caso do Brasil Império, era preciso escrever sua História oficial, e, que ela fosse uma História com um viés nacionalista, ou seja, que exaltasse a pátria nacional e seus heróis, aqueles que foram responsáveis pela sua construção. Sendo assim, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, nesse contexto não foi uma mera coincidência. O IHGB nasce ligado ao Estado Imperial e com a missão de escrever sua História Nacional.

⁷ SILVA, Marcelo Cândido. Quando a história vira uma arma do nacionalismo. **Revista História Viva**. Disponível em: http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/entrevista_com_marcelo_candido_da_silva.html Acesso em 11/02/2014.

A concepção de uma história, pragmática e utilitária, escrita pelos sócios do IHGB, “era bastante influenciada pelas ideias iluministas. Vista como “mestra da vida”, a História era concebida cronologicamente, com o passado servindo de exemplo para a construção do futuro” (SANTOS, 2009, p.86). Esta representação histórica foi construída para alcançar um objetivo, que é o de exaltar um Estado, seja Portugal ou o Império brasileiro e suas elites. Uma escrita da História marcada pelas ações do Estado e pela vida e obras dos “grandes homens,” e dos heróis nacionais.

A construção da história nacional escrita no âmbito do IHGB deveria situar o Brasil em uma boa posição diante das nações daquela época, era uma história que mascarava suas diferenças sociais e raciais, mostrando um país que se orgulha de sua “democracia racial”, possui unidade territorial e política, em fim, o Império brasileiro é apresentado como uma nação democrática, homogênea e progressista.

Nesta construção histórica o português é apresentado como elemento principal na formação da nação, o herói que trouxe civilização aos brasileiros. No entanto no interior dessa sociedade, existiam elementos que não eram considerados civilizados. Assim, procurava-se excluir ou ocultar o índio e o negro da historiografia nacional, ou mostrá-los em posição de subordinação ao homem branco. É esse projeto de escrita da história do Brasil que Von Martius, ganhador do prêmio de melhor tese sobre a história do Brasil vai propôr. Essas idéias e propostas mais tarde formaram a base dos programas e currículos da história ensinada nas escolas do Império, além de servir de base para os autores dos manuais didáticos de história do Brasil.

E, por outro lado, o conhecimento histórico produzido no IHGB precisava ser divulgado e conhecido por todos os lados. Um belo caminho pelo qual o “retrato do Brasil” poderia ser conhecido era através da educação, mais especificamente do ensino de História. Dessa forma, a produção historiográfica do IHGB encontrou nos professores do Colégio Pedro II, nos manuais didáticos e nas aulas de História do Colégio, um eficiente veículo transmissor de suas idéias. Assim, “Do IHGB ela passaria diretamente às salas de aulas por meio dos programas curriculares e dos manuais didáticos, em geral escritos pelos próprios sócios do Instituto” (FONSECA, 2004, p.46).

As biografias eram muito usadas pelos escritores do Instituto e pelos autores dos livros escolares, elas contavam a história de homens ligados ao Estado e transmitiam valores que serviriam como exemplo para as novas gerações, preparando-as para ter uma relação de

submissão, admiração e lealdade ao Estado Nacional. Assim, “Essa forma de ensino, [...] foi o espaço da história oficial na qual os únicos agentes visíveis do movimento social eram o Estado e as elites” (NADAI, 1993, p.151). Nesse sentido:

A História ensinada nesse período era marcadamente eurocêntrica, cronológica, com destaque para biografias, a chamada História Biográfica citada anteriormente, onde a narrativa histórica encontrava-se centrada na ação de personagens que “fazem a História” e cujas ações apresentavam valores formativos. A partir dos feitos dos heróis e de fatos marcantes, que se sucedia em uma cadeia de causas e conseqüências, construía-se o conteúdo do ensino. Dessa forma, o ensino de História pretendia, além da função de educar uma elite, formar uma cultura de nação, de país soberano (SANTOS, 2009, p.93).

A escrita do IHGB e o ensino escolar da História, na perspectiva em que era trabalhado não promoveram uma leitura crítica das relações sócia históricas entre os grupos étnicos do período colonial, construiu-se uma representação do Brasil como uma nação pacífica e homogênea, onde as etnias européia, indígena e africana mantinham convivência harmoniosa. A ação civilizadora iniciada pelos portugueses deveria ter continuidade com a participação e ajuda das elites preparadas por, entre outros meios, o ensino e a leitura da História do mundo ocidental e cristão e da História do Brasil. Por conseguinte:

Silenciando a respeito da dominação interna de brancos sobre indígenas e africanos; ignorando a subordinação econômica e política do Brasil, assim como de toda a América, em relação à Europa, criou-se uma visão abstrata de nação. Buscou-se eliminar a problemática não a partir do enfrentamento, mas do escamoteamento (CAIMI, 1999, p.138).

Assim, conforme Santos (2009), uma análise dos programas e dos livros didáticos do Colégio Pedro II, no período estudado, deixa claro que a Instituição de ensino secundário contribuiu para a implantação e consolidação da História como disciplina escolar no Brasil. Pois, sublinha a autora que o Colégio apresentava algumas características bem próprias, como, entre outras, seus professores eram também os autores dos manuais didáticos e os responsáveis em fazer os programas de ensinamentos e, em sua maioria eram sócios do IHGB,

“portanto comprometidos, simultaneamente, tanto com a História acadêmica como a ensinada (SANTOS, 2009, p.105).

Podemos perceber através da bibliografia estudada e tendo por base autores que tiveram contato direto com os livros escolares da época como, Bittencourt, (2008) e Santos (2009), entre outros aqui citados, que o ensino de História, nesta época foi instrumento de legitimação de poderes e de formação de indivíduos adaptados a ordem social. O livro de ensino deste período, conforme as autoras possuíam uma abordagem histórica que privilegiava as ações do Estado e dos grandes heróis da História brasileira, aqueles que seriam modelos de patriotismo e a base formadora da identidade nacional. Dessa forma, os:

Os livros didáticos têm sido de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, discutir as suas dimensões como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum (FONSECA, 2003, p.73).

Assim, estudar os discursos veiculados no ensino e nos livros escolares de História, tendo por base autores (citados acima) que fizeram estudos sobre a produção historiográfica do IHGB, o ensino dos professores do Colégio Pedro II e dos manuais didáticos, nos leva a compreensão que os discursos e as representações da História do Brasil tiveram como objetivo justificar e manter o sistema estatal e os grupos ligados a ele, além da formação de um sentimento nacional homogêneo em toda a população.

Em suma, a apropriação de Instituições como o IHGB, o Colégio Pedro II, o ensino e o livro didático como veículos fortemente preparados e usados contribuíram para difundir idéias e projetos, do nascente Estado Monárquico. Refletir sobre o ensino e livro didático de História daquela, justifica-se pela necessidade de que professores de História hoje reflitam, analisem e conheçam a trajetória de sua disciplina e do livro que utilizam em suas aulas. Pensar o ensino de história e os instrumentos didáticos de História na sua historicidade é um exercício reflexivo, necessário e gratificante para o professor, e que lhe poderá indicar novos rumos para suas pesquisas e aulas. Atualmente em nossas aulas de História encontramos ainda resquícios da vertente tradicional predominante no século XIX. Assim, justifica-se recuperar a

prática e o ensino de História no Brasil Império, pois essa poderá contribuir com o debate acerca da construção de uma nova e moderna reflexão em torno da pesquisa e do ensino escolar da História do Brasil, desmistificando mitos e alargando a visão de professores e estudante sobre a História de sua pátria, sem cair num nacionalismo exacerbado.

A História em seu processo de constituição como disciplina escolar autônoma vai estabelecer, sim, relações com Instituições como o IHGB, o Colégio Pedro II e o ensino secundário e a produção e prática dos professores através de suas aulas e organização dos compêndios. A essas relações pode-se acrescentar a ligação da História com a ação do Estado Imperial brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na Era Vargas.** Revista brasileira de História, v. 18 nº 36, São Paulo, 1998.

_____. **O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, nº 25/26, set. 92/ago. 93, p.163-174.

_____. **Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil.** Na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, C. (org.) *O Saber Histórico em Sala de Aula*. SP: Contexto, 2006, P. 28-41, 11 ed.

BITTENCOURT, C. **Livros didáticos entre textos e imagens.** In: BITTENCOURT, C. (org.) *O Saber Histórico em Sala de Aula*. SP: Contexto, 2006, P. 69-90, 11 ed.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004, p.59-92.

_____. **Livro didático e o saber escolar 1810-1910.** Belo Horizonte: Autêntica, Coleção: História da Educação, 2008.

CAIMI, Flávia Heloisa. **Conversas e Controvérsias: o Ensino da História no Brasil (1980-1998).** Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

_____. **O Ensino de História e a Construção da Identidade Nacional.** Santa Maria: Revista VIDYA, nº 31, janeiro/junho 1999, p.135-151.

_____. **O livro didático: algumas questões.** In: DIEHL, Astor Antônio. (org.) *O livro didático e o currículo de história em transição*. EDIUPF: Passo Fundo, 1999, p. 31-48.

FERTIG, André. **História, Memória e o Império do Brasil**: Januário da Cunha Barbosa, Karl Von Martius e a Criação de um Passado para o Brasil. In: Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas/UFES, v.19, n.01, janeiro/junho 2006, p.43-49.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª. Ed. 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. São Paulo: PAPIRUS, 1993.

GOMES, Angela de Castro. **História e historiadores**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: ed. Manole, 2003.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1997.

GUIM ARÃES, Manoel L. Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos**: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 1, 1988, p. 5-27. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewArticle/1935>. Acesso em: 15/01/13.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e Antiprendas**. Ed. UFRGS, 1987.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, nº 25,26, set-92/ago-93.

LEÃO, Michele de. **Lei Saraiva (1881)**: O Analfabetismo é um Problema Nacional. IX ANPED SUL 2012, Seminário de pesquisa da região sul. Disponível em:

REIS, M. José. *O ensino de história e a construção da identidade nacional: uma união legítima?* In: Revista Perspectiva. Florianópolis: Ed. da UFSC, v. 17, 1999, p. 99-110.

REIS, José Carlos, *As Identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 8ª ed., Rio de Janeiro: editora FGV, 2006.

RÉMOND, René. **Por Uma História Política**. 2ª ed., Rio de Janeiro, 2003.

RIBEIRO, Mª Luisa Santos. **História da educação brasileira**. São Paulo: autores associados, 13 ed. Revisada e ampliada, 1993.

RIBEIRO, Renilson R. O Brasil “inventado” por Varnhagen. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, 28 de setembro a 4 de outubro de 2009. Disponível em: WWW.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2009/ju443pdf/Pag04.pdf. Acesso em: 22/12/2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. RJ: Vozes, 14ª Ed, 1991.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II _ A Década de 1970 _ Entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/Tese_Beatriz_Boclin.pdf. Acesso em: 23/08/2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SOUZA, Felipe Azevedo. **A Lei Saraiva e o Devir da Cidadania.** Documentação e Memória/TJPE, Recife, PE, nº2, 73-93, jun./dez.2010.

- [Página inicial](#)
- [Entrar](#)

Entrar no repositório

Endereço de e-mail:
Senha:
Esqueceu a senha?
<input type="button" value="Entrar"/>

Sistema de Bibliotecas da UFSM
[Entre em contato](#) | [Deixe sua opinião](#)

Cadastrar novo usuário

Cadastre uma conta para se inscrever nas coleções e receber atualizações por e-mail e enviar novos itens para o repositório.

O Manancial - Repositório Digital da UFSM utiliza a versão 4.1 do software DSpace.
Av. Roraima, 1000. Cidade Universitária "Prof. José Mariano da Rocha Filho".
Bairro Camobi. CEP: 97.105-900. Santa Maria, RS, Brasil.