

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1150094578



FE

T/UNICAMP L628e

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O Ensino de História no Brasil:
Da "História natural" à História Naturalizada

Autor: GUILHERME PONTIERI DE LIMA

Orientador(a): PROF.^a DR.^a OLINDA MARIA NORONHA

Dissertação de mestrado apresentada à comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração **Filosofia e História da Educação**

Campinas
2011

i


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade
T/UNICAMP

FE

Cutte

V.

Tom

Pro

C.

Da

Có

L628e

94578

16 P. 100072

1100

10415

83533

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

L628e Lima, Guilherme Pontieri de
O ensino de História no Brasil: da história natural à
história naturalizada / Guilherme Pontieri de Lima. –
Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Olinda Maria Noronha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Ensino de história. 3. Brasil –
Educação – História. I. Noronha, Olinda Maria. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

11-033/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The teaching of history in Brazil: the natural history to the history
naturalized

Palavras-Chave em inglês:

Education

Teaching of history

Brazil – Education - History

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Olinda Maria Noronha (Orientador)

Sérgio Eduardo Montes Castanho

Manoel Nelito Matheus Nascimento

Data da defesa: 28/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: bola.lima@gmail.com


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título O ensino de História no Brasil: da História Natural à História naturalizada

Autor: Guilherme Pontieri de Lima
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olinda Maria Noronha

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Guilherme Pontieri de Lima e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:

Orientadora: 

COMISSÃO JULGADORA:



2011

Resumo

Esta dissertação tem como objeto a História enquanto disciplina ensinada no Brasil. Para o entendimento do tema, buscamos sua constituição histórica a partir da periodização sugerida por Iglesias (2000) tendo o ano de 1838 como um marco para a sistematização da História no Brasil com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A partir desta data, associando estudo bibliográfico e análises documentais, percebemos a institucionalização deste conhecimento no ensino, intimamente atrelado aos interesses conjunturais que variam conforme o próprio país se desenvolve e se complexifica. Então, a finalidade maior desta pesquisa é verificar a relação estabelecida entre o ensino de História e os diferentes momentos históricos brasileiros. Como o conhecimento histórico é tratado, via educação, e quais funções desempenhou e ainda desempenha, desde sua constituição enquanto matéria ensinada até o momento atual? Metodologicamente, buscamos os caminhos que relacionam o geral e o específico, uma via de mão dupla onde conjuntura e objeto se inter-relacionam, na justa relação macro *versus* micro. Nesse sentido, nos interessa o entendimento também do quadro mais amplo onde está inserido nosso objeto, as discussões e atores sociais participantes da conformação de forças que dão movimento ao processo histórico onde se constitui a disciplina em análise. Conforme os resultados obtidos, constatamos que o que se ensina e o como se ensina, através do ensino de História, obedecem, sem negar a contradição, a fatores externos, geralmente respostas às necessidades do contexto e guiados pelo grupo no poder. Desta forma, o que se ensina em História sofre interferências das evoluções e arranjos econômicos sociais e políticos.

Palavras Chaves: Educação; História; Ensino de História no Brasil; História da Educação Brasileira

Abstract

The subject of this master thesis is the teaching of History in Brazil. To better understand this issue we seek the historical constitution from the timeline suggested by Iglesias (2000) with the year 1838 as a milestone for the systematization of History in Brazil with the creation of the Brazilian Geography and History. From this date, combining bibliographic and documentary analysis, we realize the institutionalization of knowledge in education, closely tied to conjectural interest that has varied according to country development and complexity. So, the main aim of this research is to determine the relationship between history teaching and the different historical periods in Brazil. How historical knowledge is treated, via education, and what roles have played and still plays since its constitution as subject taught until nowadays? Methodologically, we seek the path that connects the general and the specific, a two-way street where conjecture and object are interrelated in the macro versus micro proper relationship. In this sense, we are interested in understanding also the wider framework in which our object is inserted, discussions and social actors participating in the forces conformation that moves the historical process where the discipline under review has been constituted. According to the observed, we find out that what is teach and how is teach in history teaching, obey, without denying the contradiction, the external factors and usually answers the needs of the context and are guided by the group in power. Thus, what is taught in history suffers interference of the evolutions and of social and economic arrangements.

Key words: Education; History; The teaching of History in Brazil; History of Brazilian Education

Sumário

Introdução.....	11
1. O antigo compromisso político se diluiu e as teorias são outras? Introdução à leitura do objeto através do debate sobre a ferramenta História.....	15
1.1 História da História.....	18
1.2 Correntes históricas e suas questões a partir do Iluminismo: da contribuição iluminista.....	21
1.2.1 Positivismo: o parcial na neutralidade.....	25
1.2.2 A Escola dos Annales: avançar sem transformar.....	30
1.2.3 Novo mundo, Nova História.....	36
2. O Ensino de História no Brasil de 1838 a 1931.....	41
2.1 A História Ensinada: uma visão panorâmica.....	41
2.2 Uma Periodização para o Ensino de História no Brasil.....	46
2.3 De 1838 a 1931.....	47
2.3.1 Von Martius e Varnhagem: os primeiros.....	52
2.3.2 Um Ator decisivo para os estudos Históricos no Brasil: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.....	54
2.3.3 Surge um Colégio e cria-se uma História.....	60
2.3.4 O Ensino de História no Brasil de 1838 – 1930.....	61
3. O ensino de História no Brasil: de 1931 ao atual.....	71
3.1 A Reforma Francisco Campos e o ensino de História.....	75
3.2 Da Lei Orgânica aos convênios.....	84
3.3 Ditadura Militar, convênios e o que lhes convêm.....	88
3.4 Fim da ditadura?.....	93
Conclusão:.....	97
Bibliografia:.....	103
Anexo I: “Breve notícia sobre a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro” ...	111
Anexo II: “Discurso recitado no acto de estatuir-se o Instituto Histórico e Geographico Brasileiro, pelo secretario perpetuo o conego Januario da Cunha Barboza”.....	127

Introdução

A preocupação em entender as relações entre o conhecimento histórico e os fatores sociais, possibilitou enveredar por caminhos e dimensões analíticas distintas, porém intrinsecamente interligadas. Na busca pelo entendimento de como o estado de coisas se forma, se transforma e se perpetua, localizamos diversos fatores que também atuam no sistema educacional. Este estudo centrará em um destes: o ensino de História. Como o conhecimento histórico é tratado, via educação, e quais funções desempenhou e ainda desempenha, desde sua constituição enquanto disciplina ensinada até o momento atual?

Para o desenvolvimento do estudo, dois pontos sempre estiveram presentes: em primeiro lugar a hipótese acerca da relação existente entre o ensino e os momentos históricos em que ele está situado e, o segundo ponto é, na verdade, um alerta sobre a relação entre proclamado e o real. À primeira vista, num primeiro momento, algo que se encontra no campo do aparente motivou como hipótese. Partia da impressão de que o ensino no Brasil, tendo como parâmetro, a princípio, a atualidade, é e está exatamente como tem que ser e estar.

Apesar de esta ser uma questão genérica ela diz respeito ao entendimento de que há intencionalidades nos porquês e como as instituições e seus mecanismos educativos agem e se colocam na sociedade. Em suma o ensino só pode ser bom ou ruim em relação aos objetivos para ele traçado seguindo um modelo econômico, político e social. Haveria desta forma, um ensino desejado e controlado, e, do ponto de vista de suas funções, em afinidade com o modelo, neste caso, capitalista. No específico do ensino de história, se ele não está sendo crítico, por exemplo, seria porque as classes no poder querem que assim esteja. A partir dessa hipótese, perguntas do tipo se a educação seria boa ou ruim se transformariam em falsas questões, uma vez que está a servir a interesses definidos externamente, tornando-se imperativo mais perguntas de forma a lhes oferecer mais riqueza de determinações. Boa para quem? Ruim para quem? Em que momento histórico?

Em sua funcionalidade, a educação parece buscar adequação e realizar, via formação institucionalizada, o requerido pelo modelo econômico-social em vigência, ora com caráter mais progressivo, ora mais conservador. Assim, a princípio, a educação no

capitalismo já teria uma função definida para sua plena realização, fato que não exclui as especificidades, respeitando o espaço e tempo. A impressão é que se o ensino está ruim, esvaziado, é porque o capital necessita que esteja assim.

Esta percepção, entretanto, não pode reduzir as relações de maneira maniqueísta, uma vez que se apresentam dialeticamente. É nesta dialética que o segundo ponto, “o alerta” sobre a relação entre proclamado e o real se traduz em importância. Saviani (2006) aponta que nas conformações políticas, no jogo dos interesses distintos em que se dá o processo histórico, os objetivos proclamados muitas vezes não coincidem com os objetivos reais. O proclamado fica no plano ideal, enquanto o real faz referência às ações efetivas para realização. Para o ensino, o primeiro explicitaria objetivos declarados, o segundo nos remete à própria dinâmica de funcionamento e organização do escolar. (SAVIANI, 2006, p. 122) Sob esta ótica, pode-se dizer que se a História ensinasse somente o que consta como oficial, ficaríamos reféns do pretendido no campo retórico, da demagogia, e alheios aos acontecimentos reais da conformação prática na efetivação destes interesses distintos.

Os dois pontos em questão fazem referência à necessária historicização dos fenômenos educacionais, remetem à lei histórica do movimento, da ruptura, da transformação, da permanência e manutenção, onde os atores sociais envolvidos atuam ativamente, elaborando e implementando ações, influenciando e sendo influenciados, entretanto, carregando, obrigatoriamente, os estigmas de época em que vivem.

Da percepção da dinâmica entre conjuntura histórica e pressupostos sendo disseminados via ensino de História, importa destacar, no entanto, que ela se expressa por vezes de forma sutil e até imperceptível a quem se encontra dentro do processo, e por isso a importância de uma investigação e análise histórica, buscando abrangências e limites.

O estudo está dividido em três capítulos, o primeiro versa sobre as concepções de História. Nele, a análise das concepções históricas surge com a pertinência de revelar como a construção do conhecimento, debatido a partir da produção historiográfica acerca das tendências teórico-metodológicas em História da Educação, desemboca em atuações práticas e visões de mundo diversas, que são acolhidas e podem ludibriar a capacidade de ler o real e transformá-lo.

Deste modo no primeiro capítulo o estudo se insere no debate bem atual, mas que tem suas explicações históricas. Moraes (2001) explicita o momento histórico atual como

decorrente de um processo que gravita em torno da desestruturação da “[...] própria possibilidade de cognição do real”, o que ainda, segundo a autora, gerou “um mal-estar epistemológico” a que chamou de “recuo da teoria” (MORAES, 2001, p. 6). Segundo Frederico (1997, p. 175), esse tipo de análise parte de um movimento maior que teve início em um momento no qual a educação pautada nos valores iluministas em que se atribuía à razão virtudes emancipatórias começou a perder espaço. De forma geral, o que tem sido caracterizado por vários autores, dentre eles Netto (1995), Evangelista (1992), Mészáros (2008), Frederico (1997), Duarte (2000) e outros, como uma “crise na sociedade contemporânea”, uma “crise do processo de reprodução do capital”, “agudização da barbárie”, não necessariamente nessa ordem, está afetando e ecoando nos projetos e práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no ensino de História. Deste modo este estudo busca recuperar o conceito de História e como ela é tratada em algumas concepções clássicas e posteriores, tentando caracterizar as implicações das opções feitas por uma ou outra concepção.

A incursão pelo campo da História da Educação Brasileira auxiliou no entendimento das especificidades dos contextos e da estruturação do ensino de História. Percebe-se, em diversos momentos, o descompasso entre a evolução econômica e a organização do ensino, gerando demandas e pressões sociais. Desta maneira, seguindo uma periodização sugerida por Iglesias (2000), o segundo capítulo trabalha o ensino de História no Brasil a partir do século XIX, desde seu surgimento no Colégio Pedro II (1837) até a reforma Francisco Campos de 1931, relacionando determinações e tentando oferecer materialidade ao conhecimento sobre o assunto. O interesse neste momento, além de uma visão panorâmica desta disciplina importada da França, é a identificação dos atores sociais envolvidos no processo de constituição desta disciplina enquanto matéria ensinável, tendo destaque o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Quais os moldes utilizados para a implementação desta disciplina no Brasil? Como eram feitos os estudos históricos? Quais conteúdos eram privilegiados? As transformações políticas e econômicas pelas quais passaram o Brasil tiveram influência sobre este ensino? São perguntas que o estudo tenta responder no decorrer deste ponto.

O terceiro capítulo, iniciando com a reforma Francisco Campos de 1931, passará pelos desenlaces da Lei Orgânica do Ensino Secundário para o ensino de História e suas

transformações no tempo, buscando elementos que ofereçam explicação de sua utilidade enquanto conhecimento usado pelos diversos grupos que tinham o poder de controlá-lo. O controle da disciplina História, matéria crítica por natureza, é objeto de desejo e de preocupação notável nos diversos momentos históricos de nossa realidade política brasileira. Seja por imposição, coação, omissão das verdades ou criação efetiva de outras, ou ainda, esvaziamento e naturalização das relações arbitrárias, o ensino de História apresenta especificidades contraditórias que migram de um pólo ao outro, sendo contestadora dos poderes instituídos, nesse sentido, temida, e maneira privilegiada de legitimação do mesmo poder, nesse sentido, estratégica.

Não estar passivo aos acontecimentos e fazer parte de qualquer construção exige postura crítica. “O silêncio não é inofensivo. Ao contrário, suas consequências são muito penosas e causam muito sofrimento em todos os indivíduos. Não podemos, portanto, ficar sem questionar as premissas que são naturalizadas, que são apresentadas como imutáveis.” (FACCI, 2004, p.15).

A História, enquanto ferramenta, enquanto conhecimento, enquanto disciplina, por ocupar-se das bases materiais e sociais da existência humana, sempre despertará paixões. Por tratar do movimento, da mudança, das rupturas, das transformações, e entender as permanências históricas, é ciência privilegiada para desvelar o real e projetar novos horizontes. Para a efetivação do rompimento da aparência rumo a essência, a História certamente encontra um lugar privilegiado, mas, o inverso é, também, plenamente aceitável.

1. O antigo compromisso político se diluiu e as teorias são outras?

Introdução à leitura do objeto através do debate sobre a ferramenta História.

Este capítulo tem como intenção recuperar o conceito de História para melhor pavimentar os caminhos no estudo sobre o desenvolvimento do ensino de História no Brasil.

Geralmente, as teorias funcionam como um planetário racional ou lógico, onde os supostos e pressupostos respaldam uma visão de mundo; uma ideologia. Resumidamente, aqui ideologia está se referindo a determinado conjunto de valores e opções políticas, refere-se a uma concepção da realidade social mediada pelo vínculo, que pode ser tanto de uma ou outra classe social e que se manifesta na/pela práxis.

Itacy Basso (1994), em sua tese defendida com o nome *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: Um Estudo a partir do ensino de História*, assim aponta:

Entende-se que a metodologia de ensino (como se ensina) não se resume a determinadas técnicas, recursos didáticos e teorias de aprendizagem, mas sim, que está articulada a concepções teóricas relativas à sociedade, ao homem e ao processo de conhecimento. Deste modo, no caso do professor de história, a sua concepção é subjacente, ou seja, fundamenta sua prática pedagógica. *O que se ensina* (conteúdo) e *como se ensina* (metodologia de ensino) se encontram articulados e mediados por uma *concepção de história* refletindo uma certa visão de mundo. (BASSO, 1994, p.2 Grifos nossos)

Concordando com Basso (1994), estudar as concepções de História é um movimento complexo e de importância acrescida por propor que o ensino de História não é somente determinação técnica, domínio de recursos ou, como se quer na atualidade, domínio de competências. Nesta soma, destaca-se a articulação destes conhecimentos à ideologia, sendo as concepções teórico-metodológicas o sustentáculo. Desta maneira, a fundamentação da prática posterior à formação terá como mediação uma concepção histórica, uma ideologia e, consciente ou inconscientemente, estará sendo feita uma opção de classe. Se a opção teórico-metodológica carrega uma determinada visão de mundo, e essa opção também norteia ações e relações entre o sujeito e sua leitura do mundo, este

sujeito pode ser identificado em vários momentos em um polo ou outro na disputa de classes que movimenta a História.

Ao tratar do ensino de história, o conceito História não se encontra previamente determinado. Assim, o debate deste momento está alocado no estudo sobre as concepções de História existentes, assumindo que a História está, na atualidade, formulada exatamente no plural. Existem várias concepções segundo matrizes distintas e que desencadeiam diferentes atuações práticas para o ensino. Mantendo a relação necessária entre o tipo de ensino veiculado em cada época com seu contexto histórico definido, e como tal, não fruto do presente, mas próprio de sua conformação histórica, dos interesses em disputa.

Este estudo afirma que referenciais teórico-metodológicos implicam posicionamentos político-ideológicos. Como propôs elucidativamente Severino (2007)

O pressuposto epistemológico refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento. Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependendo dessa relação, temos conclusões diferentes. Assim, está implicada no conhecimento científico uma afirmação prévia da parte que cabe a cada um desses pólos. Por isso, o pesquisador, ao concluir seu conhecimento, está “aplicando” esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos. Daí se falar de referencial teórico-metodológico. (SEVERINO, 2007, p.107-108)

Dentro deste tema geral do debate Teórico-Metodológico, o pano de fundo delineado é, na atualidade, o embate entre dois grandes paradigmas que assim poderiam ser divididos: um racionalista ou iluminista e o segundo pós-moderno.

Em que influencia, para o ensino de História, tal debate? Sendo o ensino (processo educativo) um fenômeno historicizado, este debate em aberto no campo histórico apresenta suas consequências, na medida em que configura, também, disputas do ponto de vista de projetos societários. Uma adoção teórico-metodológica está delineando finalidades ao processo formativo e responde ao momento histórico, geralmente associada aos interesses do grupo no poder. Deste pontuado, caberia não só ao ensino de história, mas à totalidade das disciplinas, o entendimento de suas matrizes, suas abrangências e limites.

Vários autores enquadram as teorias e metodologias em paradigmas distintos, seguindo opções ou mediações distintas para isso.

Frigotto (1994), presta sua impressão sobre as duas grandes correntes que tencionam as apreensões de mundo: uma, segundo o autor, é a visão metafísica, e a outra seria a materialista histórica. Dentro da primeira, o autor inclui empiristas, positivistas, idealistas, ecléticos e estruturalistas, os quais, embora tenham suas diferenças, sua complexidade e alcance, não dariam conta de atingir as leis orgânicas de desenvolvimento e transformação dos fatos sociais, contrariamente da segunda. Sem se preocupar com o perigo de generalizações que, neste ponto, eliminaria as especificidades de cada corrente, o autor segue argumentando sobre a corrente metafísica:

Esta concepção mais geral da investigação no interior das ciências sociais se apresenta sob o pressuposto de que os fenômenos sociais se regem por leis “do tipo natural”, e enquanto tais são passíveis de observação neutra e objetiva. A separação de fatos e valores, ideologia e ciência, sujeito e objeto não só é possível, mas necessária à objetividade. Esse pressuposto concretiza-se na pesquisa por uma metodologia que reduz o objeto de estudo a unidades, individualidades, fatores ou variáveis isoladas, autônomas e mensuráveis. [...] Uma tal concepção de mundo faz ver todos os fenômenos, formas, categorias como eternamente isolados uns dos outros, como eternamente imutáveis. (FRIGOTTO, 1994, p.74 – 75 Grifos do original)

Frigotto (1994) delimita a quem se opõe na ótica política do fazer e entender a ciência. O recorte especificado por este autor para subdividir as correntes, teorias e metodologias, parte da observação de quais delas possuiriam uma teoria revolucionária, pois sem ela, não chegam às leis fundamentais da organização, desenvolvimento e transformações dos fatos e problemas histórico-sociais.

Ao tratar da transformação ocorrida dos paradigmas na atualidade, Ciro Flamarion Cardoso (1997), em *História e Paradigmas Rivals*, propõe seu entendimento através das diferenças existentes na concepção de cultura e civilização entre uma vertente francesa e outra alemã. Segundo o autor, o termo “cultura” aparece no século XVIII e se desenvolve antropologicamente no século XX, sugestionando a autodomesticação humana. Na concepção francesa, “civilização” assume caráter evolucionista, num tom otimista e colocado acima do de cultura. Civilização expressaria o desenvolvimento das divisões

sociais do trabalho, do desenvolvimento do grupo, superações de etapas, “Por exemplo, no caso de Lewis Henry Morgan (1818-1881), selvageria – barbárie – civilização; e tal culminação era considerada positivamente.” (CARDOSO, 1997, p.2).

Na vertente alemã, cultura designou habitualmente os costumes específicos de sociedades individualmente tomadas, em especial os modos de vida de mudança muito lenta (rurais ou tribais) que serviram de base à coesão social, em oposição à civilização definida como urbana, cosmopolita e rápida em suas transformações; sendo a primeira valorada positivamente, mas não assim a segunda. (CARDOSO, 1997, p.2)

Sugerindo que na atualidade existe uma maior aproximação com a concepção de “cultura” e “civilização” alemã, nossa História “caminhou” para uma “‘História em migalhas’ preocupada centralmente com a diversidade dos objetos e a alteridade cultural, entre sociedades e dentro de cada uma delas.” (CARDOSO, 1997, p.3. Grifos do original) Desta maneira, também Cardoso (1997) situa a disciplina histórica partindo da oposição entre dois grandes paradigmas: o iluminista *versus* o pós-moderno.

1.1 História da História.

Com a premissa de não neutralidade científica, e principalmente, entendendo as contradições existentes no real, quais as concepções de História são utilizados como ferramentas para a explicação da realidade? Quais foram os percursos históricos até a corrente hegemônica da História ensinada na atualidade?

Destas perguntas nasce a inquietude de minimamente situar como a História enquanto ciência se desenrola no processo histórico.

No livro *História e História da Educação*, Saviani (2006) apresenta uma contextualização histórica da própria ciência História. Em sua construção, o autor demonstra que esta ciência como tal, só se põe como um problema, uma questão e ordem explicativa para os homens, a partir da época moderna; somente quando surgem as necessidades de compreender as transformações que ocorreram e estavam se processando no tempo.

Enquanto os homens garantiam a própria existência no âmbito de condições predominantemente naturais, relacionando-se com a natureza através da categoria da ‘providência’, [...] não se punha a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo (SAVIANI, 2006, p.7).

Após este momento e a partir de então, a História “ascende” e não somente como uma questão de ordem prática, mas também teoricamente: dar significado às transformações empreendidas pela humanidade. “O homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer História, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade” (SAVIANI, 2006, p. 8).

Sobre a historicidade da História, na Antiguidade Clássica, momento em que a História surge, imperava o pensamento anti-histórico, próprio da Grécia mítica e da filosofia voltada para o eterno¹. Somente no século V a.C., Heródoto rompe com a tradição e propõe o estudo das ações do homem no tempo, inaugurando também a busca pela verdade, que não seria mais mítica pela criação e crença, mas histórica, escrita pelo historiador e atestada pela investigação, pois nela haveria um método e constariam as testemunhas reais da História. A História deste período não se prestava a problematizar, era uma narrativa histórica onde as fontes eram utilizadas sem questionamentos dos seus significados (COLLINGWOOD, 1981, p. 316.).

Já durante a Idade Média, há a predominância de uma História cristã, que muito embora subordinada às orientações teológicas, originaram um debate profundo quanto à concepção histórica. Aparece a defesa da incorporação da linearidade histórica, já que o homem estaria em movimento para atingir as benesses divinas (seguindo as tradições das cruzadas: uma eterna marcha rumo à conquista da Jerusalém celestial) em contraposição e coexistindo com a defesa da continuidade das representações cíclicas.

Dentro de uma somatória de elementos que visam caracterizar a grande “variedade dos gêneros históricos praticados desde a Alta Idade Média e o nascimento de uma ‘consciência ativa da história’ (a partir do século XII) que, todavia, não a liberta da sua subordinação à teologia” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 13), um primeiro gênero de

¹ Sobre o assunto ver COLLINGWOOD, R.G. *A Idéia de História*. Lisboa, 1981.

História bem representado pelo religioso é a hagiográfica, que na Alta Idade Média, exaltou os altos feitos de Deus e seus servos em primeiro plano na cena histórica.

Esta História era feita a partir dos anais e crônicas, que relatam os fatos ano a ano com caráter legitimador, dando aos acontecimentos políticos e militares um maior enfoque. Se a consciência ativa da História só aparece no século XII,

Pode-se julgar, contudo, que os historiadores da Alta Idade Média (alargada até o século XII) dão provas de uma ausência geral de sentido histórico? E, se sim, quais podem ser as razões? São contingentes ou estruturais? (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 16)

Segundo o debate proposto, a mentalidade medieval era rebelde à História. Todo objeto seria único e os acontecimentos isolados; “todos produzidos pela arbitrariedade divina. [...] Assim vê-se reinar o descontínuo e o inesperado no relato histórico” (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 16). Este descontínuo demonstraria, ainda, a falta de uma História institucionalizada. Até este momento, ela não passa de desígnios divinos sobre a humanidade.

Mas a razão profunda pela qual a mentalidade medieval pôde ser considerada como “an-histórica” poderia igualmente residir no facto de que a história neste período não é realmente apropriada pelo homem. Não passa da aplicação dos desígnios divinos sobre a humanidade. Assim, o gênero hagiográfico exerce todo seu peso sobre o gênero histórico, com risco de se confundir com ele. (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 16 – 17 Grifos do original)

A hagiografia não recolhe necessariamente fatos verdadeiros, mas formula a verdade de fenômenos, busca provas factuais para validar uma instituição ou legitimar um culto. Ainda assim, o período é marcado por grandes construções teleológicas *versus* uma hagiografia, que não necessariamente estão contrapostas.

A visão teológica, tendo como matriz o esquema da “cidade de Deus” de Santo Agostinho resulta num pensamento linear para a História fugindo do pensamento cíclico.

Dado que a história do mundo é concebida como a de um progresso (aqui moral e espiritual) orientado para um determinado termo, pode falar-se, segundo Gilson, de uma ordem linear, que substituiu à ordem cíclica dos pensadores greco-romanos (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p.18)

Comparativamente, se o entendimento de História nos gregos era cíclico e tinha como problemática filosófica o entendimento do movimento, a problemática da mudança, com Santo Agostinho (354 – 430), apresentará uma função linear. Cristo e Deus serão o princípio e o fim da História. Tem-se a criação do homem, no princípio, e no fim, Deus; é no meio que se providenciou o devir. Era assim, um progresso orientado para uma finalidade: a salvação, a consagração da "Cidade de Deus" agostiniana. Deste modo, Deus é providência, havendo um motivo divino na História. A contribuição de Santo Agostinho à História é o questionamento do que Deus espera dos homens em cada momento histórico.

1.2 Correntes históricas e suas questões a partir do Iluminismo: da contribuição iluminista.

No século XVIII, verifica-se um movimento já bastante conhecido em que as filosofias da História tomam corpo. É o período das luzes, período de desenvolvimento intelectual, mas sobre tudo material (sistematizado, racionalizado para a instrumentalização humana), da evolução e do progresso dos seres terrenos.

No século XIX, concomitantemente aos acontecimentos acelerados da História, vê-se nascer nestas filosofias da História um sentido, que no século XX são complexificados e conformados; primeiro pela Escola Metódica e seguido da Escola dos Annales. Surge, com teor racionalista, a “História problema” como saber histórico capaz de explicar as questões da realidade humana.

Esta tendência tem origem nos séculos XVIII e XIX com o aparecimento da disciplina História dentro das academias, dando a oportunidade de sistematização e aplicação de modelos, que segundo Cardoso (1997), buscavam a inteligibilidade, a explicação racional em oposição às subjetividades e irracionalismos. Desta forma, tivemos a organização de modelos “macro-históricos e teorizantes” que reforçaram o racionalismo do paradigma iluminista.

O Iluminismo sistematiza e reorganiza as ciências, lhes oferecendo o tom racionalista². Entretanto, as correntes que surgem deste movimento, carregam concepções de História distintas, e são elas que interessam no momento. Enquadrar as ciências pós-Iluminismo contendo os atributos racionais, tem a função de estabelecer o Iluminismo como um marco, de maneira genérica, sem a preocupação com a precisão, pois o interesse é fazer uma oposição das possibilidades abertas à ciência pelo rompimento com os valores e explicações deificados do período anterior (movimento capaz de oferecer o deslocamento da provisão divina – Idade Média – à razão e consciência do sujeito na História). Para Castanho (2006, p. 139), a História, ocupando-se das “bases materiais e sociais da existência humana” e com “as ideias mediante as quais os homens representam essa existência”, estando dividida, então, em dois segmentos, uma de base material e outra de base ideal, com o advento do Iluminismo, temos “de um lado, a conquista do mundo histórico – o mundo dos homens, a sociedade civil, o governo das coisas humanas; de outro lado, a predominância da razão na história, vale dizer, o papel histórico fundamental conferido às idéias.” (CASTANHO, 2006, p. 139)

No período das Luzes, se registra um momento de frenesi, causado pelos conhecimentos acumulados, acelerando o ritmo das mudanças sociais em diversas áreas humanas. Para medir o ambiente de ebulição e efervescência basta não perder de vista que, na segunda metade do século XVIII, será inaugurado na Inglaterra a *Revolução Industrial* e o que se tinha no período anterior como uma sombra aos signatários do Iluminismo era a própria Idade Média, nomeação pejorativa dada pelos iluministas como forma de definir o período intermediário entre o que consideravam as épocas de ouro da humanidade: o período antigo, representado pela cultura greco-romana, e o momento vivido por eles, representado pelo moderno, de renascimento cultural e urbano. O período da Idade Média

² Este estudo pode ser acusado de enquadrar de maneira aligeirada todas as correntes pós-iluministas como tendo atributos racionais, o que não é o caso. Como segue no texto, utiliza-se o Iluminismo como um marco de oposição aos valores explicativos do período anterior que se encontrava baseado na providência. As correntes irracionais da História estarão presentes também nos momentos pós Iluminismo e não necessariamente ligados ao cunho providencialista, em muitos casos aparecem como movimentos simplesmente contrários à razão, geralmente veiculando os limites da racionalidade, usando como exemplo as atrocidades geradas (como as guerras) por processos Históricos ditos racionais e suas ciências. Para estas correntes a razão é culpabilizada pela desumanização do homem, entretanto esquecem que o atributo racional é ferramenta.

ficou estigmatizado como um *período das trevas*, reino da ignorância, período do qual os sujeitos das “*Luzes*” querem se afastar.

No campo político-econômico, o desenvolvimento comercial, remontando o fim da Alta Idade Média com o ressurgimento das cidades desde os séculos XI e depois no século XIII com o fortalecimento da burguesia, sobretudo nas atividades comerciais e financeiras, estava encontrando barreiras para o pleno crescimento. A diferença é que, nos séculos XVII e XVIII, a força burguesa, aliada ao grande crescimento populacional e surgimento incipiente de novas classes sociais, dão outra conformação de forças em disputa contra as tradições. O mercantilismo, próprio da transição, com intervenção do Estado, perde espaço para proposições “mais adequadas” aos novos tempos. Os economistas iluministas bem representados por Adam Smith (1723 -1790) formulam o *liberalismo econômico*.

O embate colocado no campo filosófico-histórico está na capacidade da razão em questionar as tradições.³ Desta maneira o avanço do pensamento histórico aparece e se complexifica.

Pensando a História de maneira empírica,

O pensamento de Kant mistura uma teleologia de tradição cristã e uma reflexão ética própria da era das Luzes. Deste modo Kant reconcilia a herança de Bossuet e o legado de Rousseau, como mostra essa passagem: A história da natureza começa pelo bem, porque ela é obra de Deus; a história da liberdade começa pelo mal, porque ela é obra do homem (BOURDÉ; MARTIN 1983, p. 45)

Até este momento, a experiência era algo desprezado, entretanto a observação do concreto passa a ter deferência. Deixando de se ordenar pela religião, libertam-se, assim, o conhecimento e a razão científica do julgo teológico. Agora, o conhecimento se efetiva através de instrumentos matemáticos, formas, medidas e quantificações. Neste momento, são elaboradas leis e teorias para o real, que se apresentam como conhecimentos necessários e universais.

³ Newton, I. (1642 – 1727), no campo científico, foi enfático ao evidenciar que os enigmas da natureza poderiam ser entendidos pelo conhecimento racional. Descartes, em o “discurso sobre o método”, apresenta a dúvida como verificador das veridades. Não por acaso, estes pensadores estão alocados em momentos históricos onde os dogmas da igreja são os explicativos do mundo e seus valores “emperram” o progresso.

Segundo Rodrigo (2008), outra questão que interessa a Kant é a postura do sujeito frente ao objeto. Este sujeito é quem levaria seus questionamentos a natureza, quem determina o que responder. A contribuição Kantiana se encontraria ao entender que a razão só constrói conhecimento estabelecendo princípios que permitam organizar os dados da experiência, e são estes princípios que estabelecem as leis universais. Assim, só é possível conhecer a natureza quando o sujeito acrescenta algo de si mesmo. Para Kant, a natureza é caótica e o homem é quem a organiza e a põe em ordem. O que Kant chama de revolução na maneira de pensar é o reconhecimento e consciência do homem organizando o real para conhecê-lo. Assim, para Kant, o conhecimento é construção do sujeito ativo, e o conhecimento objetivo não exclui a subjetividade. (RODRIGO, 2008) É notória a crescente participação do Homem nos rumos da humanidade.

Neste caminhar da ciência, com Hegel que há a introdução de algo muito caro à História: o sentido de tempo. Entretanto, mantém-se a perspectiva teológica tentando construir um sistema universal que possa ser pensado. Através da filosofia da natureza e a filosofia do espírito, seu pensamento supõe a identidade entre o sujeito e o objeto (Idealismo absoluto), para o qual, o espírito, sujeito da história, toma consciência de si mesmo via movimento dialético.

A História hegeliana demonstraria a racionalidade do “caminhar” do espírito em direção à liberdade, tida como a própria essência humana.

Hegel introduz a dimensão da temporalidade. Na tradição medieval, o tempo era concebido como uma degradação ontológica. Na concepção Hegeliana, o tempo torna-se uma categoria de inteligibilidade. ‘O Espírito manifesta-se necessariamente no tempo, enquanto não compreender seu conceito puro’ (...) O Espírito, actor principal da história, não toma consciência de si mesmo directamente, mas por um movimento dialético, por uma operação de ritmo ternário. O movimento dialético comporta três momentos: a tese (o ser), antítese (o não ser); a síntese (o devir). (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p.49. Grifos do original)

a longa marcha do espírito, ritmada pelos movimentos da dialética, culmina na criação de um Estado Moderno, burocrático, que deve incarnar a moral, a liberdade e a razão, ser a forma última do progresso (BOURDÉ; MARTIN, 1983, p. 51)

A transformação operada aí é algo muito importante para o historiador: é no tempo histórico e Humano que a humanidade se produz e reproduz. O tempo não é um espaço de espera, não é um momento entre a criação e a salvação. O tempo carrega o “ator” principal da História: o “espírito”, o indivíduo, o sujeito, é ele quem confere sentido ao tempo e é no tempo que manifestam sua história dialeticamente.

Assim, como parte de um processo maior do desenvolvimento material, dos avanços técnicos e tecnológicos e outros determinantes históricos que movimentam as estruturas sociais e econômicas, que o Iluminismo surge oferecendo um arcabouço teórico explicativo mais adequado ao momento histórico. Nesse processo o estudo frisa dois pontos inegavelmente iluministas e fundamentais à História: o tempo, que conduz ao entendimento de processo histórico, e a participação ativa do homem no processo histórico.

É neste horizonte que o Iluminismo é tomado, foi ele que ofereceu o tom racionalista às ciências posteriores, sistematizando e organizando possibilidades distintas. Concepções de História que, acompanhando o desenvolvimento histórico, estarão presentes no desenvolvimento da História enquanto matéria ensinada.

1.2.1 Positivismo: o parcial na neutralidade

A Europa do século XIX, incontestavelmente em profundo desenvolvimento industrial, o que significa atestarmos o grande progresso econômico que se traduziu em poder, colheu os frutos do seu crescimento para além de suas fronteiras. Neste período histórico, a corrida colonialista adquire novas conformações, dando origem, no início do século XX, ao imperialismo, este, muito bem desenhado por Lênin (2008) em *Imperialismo, Etapa superior do Capitalismo*.

o imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista. Isto determina já o lugar histórico do imperialismo, pois o monopólio, que nasce única e precisamente da livre concorrência, é a transição do capitalismo para uma estrutura econômica e social mais elevada. [...] o monopólio nasceu da política colonial. Aos numerosos “velhos” motivos da política colonial, o capital financeiro acrescentou a luta pelas fontes de matérias-primas, pela exportação de capitais, pelas “esferas de influência”, isto é, as esferas de transações lucrativas, de concessões, de lucros monopolistas, etc., e, finalmente, pelo território econômico em geral. Quando as colônias das potências européias em

África, por exemplo, representavam a décima parte desse continente, como acontecia ainda em 1876, a política colonial podia desenvolver-se de uma forma não monopolista, pela “livre conquista”, poder-se-ia dizer, de territórios. Mas quando 9/10 da África estavam já ocupados (por volta de 1900), quando todo o mundo estava já repartido, começou inevitavelmente a era da posse monopolista das colônias e, por conseguinte, de luta particularmente aguda pela divisão e pela nova partilha do mundo. (LENIN, 2008, p. 60)

Concomitantemente ao crescimento interno, então, a Europa também alargava sua possessão externa. Do ponto de vista teórico, foi necessário explicar a superioridade do velho continente, justificar a razão de sua soberania. Nesse sentido, o trunfo foi e, aliás, continua sendo, a ciência.

É o chamado cientificismo que leva a um tipo de concepção evolucionista das estruturas sociais, onde as civilizações são mais evoluídas conforme sua racionalidade e conhecimentos que desenvolvem. Entretanto, o desenvolvimento é a medida europeia.

Neste contexto histórico definido, as humanidades sofrem transformações e incorporam o cientificismo. Novos métodos de estudar as relações sociais são propostos tentando aproximar estes estudos ao empírico, aos estudos das ciências exatas, comprováveis. O positivismo é uma das expressões desta mudança. Na História é a ciência dos fatos cronológicos, das verdades absolutas das fontes, nesse sentido, justificadora da História dos vencedores.

A bibliografia sobre o assunto é vasta e as reações ao positivismo ainda maiores. Hermas Gonçalves Arana (2007) assim coloca a questão:

Tomemos a crítica filosófica ao positivismo. Logo nos chama a atenção que essa crítica é de tal modo insistente, inflamada, acerbada, é de tal modo intensa, que, por sua intensidade mesma, por seu estrépito, acaba prestigiando o positivismo: fica o historiador da filosofia com a impressão de que, após o surgimento do positivismo, não tem os demais sistemas filosóficos outro assunto, outra causa em que se ocuparem criticamente... – como se dessa crítica dependesse a própria sobrevivência dos demais sistemas filosóficos. (ARANA, 2007, p. 1)

Arana (2007) pretende, em seu livro *Positivismo, reabrindo o debate*, um acerto de contas com a História e a filosofia que fazem a crítica ao modelo proposto pelo positivismo, críticas estas que, segundo o autor, omitiriam da História suas contribuições à ciência.

Neste caminho, na defesa do positivismo, o autor estabelece um ponto de partida para o conhecimento do positivismo: o de que a verdade e a ciência atêm-se ao empírico. Este é um dos a priori da ciência positiva.

O autor expõe a abrangente doutrina filosófica do positivismo dando ênfase na concepção de ciência e filosofia, na intenção de superar os “lugares-comuns a que o positivismo é frequentemente reduzido nas exposições acadêmicas” (Arana, 2007, p.4).

Segundo Arana (2007), em *Regras do Método*, Durkheim expõe os fatos sociais como coisas de maneira objetiva, onde a verificação, o verificável é elemento chave. Para o positivismo os próprios objetos são o que distinguiriam as ciências e, por conseguinte, o método é o que caracteriza a pesquisa como científica ou não. Os fatos sociais, nesta corrente, são exteriores aos indivíduos e também força de conformação; desta maneira, a objetividade dos fatos sociais está presente. Para Durkheim, os métodos científicos se alteram junto com o próprio desenvolvimento científico. Os fatos como “coisas” partem do princípio de que para o estudo é preciso uma análise exterior, tratar os fenômenos como coisa é o ponto de partida para a ciência e onde garante a não ilusão, traduzida na exterioridade.

Ao descrever os métodos em Durkheim fica clara a noção transmitida sob este aporte: a necessária neutralidade e distanciamento do fenômeno como critério para ciência.

Em uma justa relação, em um momento histórico identificado como imperialismo, há também uma ciência que não julga, que é neutra.

Este pressuposto da “neutralidade axiológica do saber” e “onde o pesquisador tem que se limitar à observação, ao registro e à explicação causal dos fenômenos” (NORONHA, 2006, p. 36), permite somente

[...] juntar um número suficiente de fatos bem documentados, dos quais nasce espontaneamente a ciência da história. A reflexão teórica, em particular filosófica, é inútil e até prejudicial, porque introduz na ciência positiva um elemento de especulação (NORONHA, 2006, p.37).

Para Schaff (1991), as perguntas desempenham papel importantíssimo na regulação da metodologia, que é combatida pelos positivistas e tirou da História o que chamaram de especulações,

Engels tinha prevenido os representantes das ciências exatas que toda a tentativa para negar o papel da filosofia nessas ciências ou mesmo de a eliminar deste domínio da investigação - como queria o positivismo - arriscava-se a fazê-los cair na pior das filosofias [...] a saúde da disciplina científica exige, da parte do sábio, uma certa inquietação metodológica, a preocupação do mecanismo do comportamento, um certo esforço de reflexão sobre os problemas concernentes à ‘teoria do conhecimento’ implicado por este. (filosofia) (SCHAFF, 1991, p. 68)

Esta problemática das proposições teórico-metodológicas, relacionando ideologia e processo científico, adquire no positivismo uma concepção que afirma a possibilidade e necessidade de que a ciência deva ser desligada de qualquer vínculo com as posições sociais, visões de mundo, ou ideologias. A ciência só pode ser verdadeira na medida em que eliminar toda e qualquer interferência dos valores a priori.

A História proposta visava análises, a partir do século XIX, de originais. Pretendiam uma cronologia exata, tendo em mente um método para o confronto dos testemunhos.

Compete-nos mais particularmente examinar os processos desta história erudita, que nos parecem anunciar por muitos traços as regras que a escola metódica imporá depois de 1876. Primeira característica: o culto das peças originais, cartas, decretos reais, bulas pontifícias, ect; assim como dos selos e dos brasões, ligando uns e outros à *obsessão de esclarecer as origens dos poderes e das instituições*. Em segundo lugar, a preocupação de interpretar bem estes documentos exige a publicação de instrumentos de trabalho adaptados, como o glossário de latim medieval de Du Cange (1678), a Paleografia grega de Montfaucon ou Grande dicionário histórico de Moreri (...). A partir de então, a operação histórica define-se antes de tudo como um trabalho sobre os textos, inspirando-se nos métodos da gramática e da exegese. Visa essencialmente, terceira carácter marcante, edificar uma cronologia exacta, pelo confronto sistemático dos testemunhos. (BOURDÉ; MARTIN, 1983 p. 67 grifos nossos).

Noronha (2006), discutindo as relações entre a História e historiografia, evidencia a não neutralidade das opções teórico-metodológicas. O pano de fundo da problemática desenvolvida é o enraizamento da educação como objeto de estudo, analisado sob os aportes da ciência História. Para falar sobre as relações entre a História e a historiografia, a autora aponta como a questão metodológica da construção do conhecimento histórico interfere no modo de entendimento da historiografia (NORONHA, 2006). E o positivismo balizaria um tipo específico de História.

Em Michael Löwy (2008), sinteticamente, o caminho feito em seu estudo é outro, pretende uma incursão, de maneira histórico-social, do ponto de vista da evolução positivista. Trabalha desde seu aparecimento com Condorcet, passando por Saint-Simon, encontrando em Comte, a partir de 1830 e com a burguesia se estabelecendo como classe dominante na França, um positivismo conservador e desembocando em Durkheim e seu esforço sociológico para eliminar os elementos perturbadores da existência das ideologias e utopias. Os estudos de Löwy (2008) também desembocam na confirmação de que as ideias essenciais do positivismo são calcadas num princípio de neutralidade científica como critério e pretensão de verdade. (Löwy, 2008)

Quanto ao conhecimento objetivo e verdadeiro julga-se ser um esforço válido, porém, não existe possibilidade de desvincularmos as concepções de mundo das produções científicas. O cientista faz perguntas ao objeto de algum lugar específico, de um ponto de vista específico, e nesse sentido seria inútil tentar eliminar as ideologias

Segundo Severino (2007), a tradição filosófica do positivismo, em sua perspectiva científica, teve o mérito de romper com a tradição metafísica da Idade Média, surgindo no bojo do moderno e apresentando que o real é o estrito que se pode saber via ciência, onde quem faz conhecimento é somente a ciência.

O positivismo é uma expressão da filosofia moderna que, como o próprio nome diz, entende que o sujeito “põe” o conhecimento a respeito do mundo, mas o faz a partir da experiência que tem da manifestação dos fenômenos. Entende que o mundo é aquilo que ele mostra fenomenalmente, a apreensão de seus fenômenos sendo feita através de uma experiência controlada, da qual são eliminadas as interferências qualitativas. Daí a única forma segura de conhecimento ser aquela praticada pela ciência, que dispõe de instrumentos técnicos aptos a superar as limitações subjetivas da percepção. (SEVERINO, 2007, p. 109)

Resumidamente, o processo científico adquire no positivismo uma concepção que afirma a possibilidade e necessidade de que a ciência deva ser desligada de qualquer vínculo com as posições sociais, visões de mundo, ideologias ou utopias. A ciência só pode ser verdadeira na medida em que eliminar toda e qualquer interferência dos valores a priori. Assim, as ideias essenciais do positivismo são calcadas num princípio de neutralidade científica como critério e pretensão de verdade.

Sua História é uma História dos grandes acontecimentos, dos grandes fatos heróicos, dos grandes nomes, uma História da ordem e do progresso contínuos, é assim que busca nas fontes oficiais a História humana.

1.2.2 A Escola dos Annales: avançar sem transformar.

De acordo com Peter Burke (1997), os Annales podem ser divididos em três fases ou gerações: a primeira se coloca contra a História dita tradicional, de conformação positivista, e nela existe o combate da História política e a História dos grandes fatos e eventos como o reduto do historiador. Vê-se já nesta primeira fase, por oposição ao tradicional, o esboço do que na segunda fase se confirma como “escola” (BURKE, 1997, p. 51). É neste segundo momento que novos conceitos como “longa duração” e “História problema” se confirmam; assim como há inovações metodológicas. A terceira geração dos Annales, ou terceira fase, já na década de 1970, aparece como Nova História ou História Cultural.

Neste momento o estudo centrar-se-á nas duas primeiras fases. À terceira geração dos Annales, ou História Nova, como convencionalmente ficou conhecida na historiografia, reserva-se um espaço distinto, por nesta terceira geração, surgirem implicações não colocadas nas duas primeiras, e por ser ela considerada, comumente, como avanço, por assimilação natural do polissêmico, da pluralidade e complexidade próprias de nosso tempo, sem as devidas ponderações.

Dito isso, no campo da história, outro esforço em sistematizar e organizar a concepção histórica leva à oposição ao positivismo surgida nas primeiras décadas do século XX: os Annales. Fundamentalmente, a Escola dos Annales faz a crítica aos limites da historiografia tradicional de fundo positivista, tendo como um de seus preceitos a interdisciplinaridade. Preceito este, comprometido na concepção histórica positivista pela metodologia e entendimento acontecimental dos fatos históricos. Assim, a prática da interdisciplinaridade exigia outra representação do tempo dos homens, diferente da proposta positivista. É oportuno citar que o século ao qual pertence esta Escola foi caracterizado pelo historiador Eric Hobsbawm como a *Era dos Extremos*.

Para Noronha (2006), os historiadores ligados a esta corrente entendiam uma História ampliada para além da visão tradicional das ciências, que refletia a História oficial feita pelos positivistas. O avanço proporcionado por essa corrente para o processo de conhecimento histórico parte do entendimento da ampliação das fontes e possibilidades de se fazer História, temas e abordagens. As perguntas que organizavam a produção do conhecimento puderam ser feitas de várias posições sociais e respondidas por outras diversas questões, além de garantirem ao sujeito uma marca não passiva diante dos fatos históricos. Este sujeito pesquisador pôde ser ativo, levantando os problemas a serem respondidos pela História. Ampliam-se, assim, o campo de abrangência de uma explicação histórica, tanto quanto a incorporação de sujeitos e novos objetos. “A historiografia seguindo essa posição epistemológica, deve desempenhar a tarefa de realizar a crítica do conhecimento produzido pela pesquisa histórica.” (NORONHA, 2006, p.38) Em suas três gerações, os Annales empreenderam “uma revolução epistemológica”, com sua interdisciplinaridade, superam a história acontecimental, “criam-se novas “condições subjetivas” para o conhecimento histórico” (NORONHA, 2006, p.38)

José Carlos Reis (2006), utilizando-se de premissas que deixam pouca vazão às contestações, oferece a hipótese de que os Annales, através de sua nova representação do tempo, através da concepção e meios de fazer História, tentaram barrar e controlar as oscilações e mudanças bruscas do percurso histórico.

A hipótese levantada pelo autor é interessante por reforçar o papel da História enquanto ciência e conhecimento, na possibilidade de edificação, sustentação, controle, e que faz referência às questões inerentes aos projetos para a humanidade. Entretanto, no mesmo sentido de colocar centralidade na concepção histórica como ferramenta, o texto também suscita alguns questionamentos que necessitam uma atenção maior.

O ponto de partida de Reis (2006): o que diferenciaria as escolas históricas entre si? E a resposta: a representação do tempo histórico que cada uma dá. Este a priori, seria uma opção por determinado tipo de registro temporal e que alteram as perspectivas, objetos, fontes, etc. A pergunta que vai utilizar para tentar validar sua hipótese é outra: O que respalda, ou por que a estrutura social, a longa duração, teve tanta repercussão com os Annales no século XX? Vejamos como procede a resposta partindo dos acontecimentos históricos do próprio período.

O que marcou o século XX na Europa e na França foi a “experiência da derrota”; da finitude. O que marca o século são as duas Guerras Mundiais, o Nazismo, Fascismo, as conturbações e incertezas que colocaram questões pertinentes à centralidade Europeia no processo histórico. Então, frente ao contexto das incertezas no século XX, fez surgir a “necessidade” do controle das mudanças bruscas que estavam abalando e acelerando a História. Neste sentido, a razão havia imposto seu limite.

[...] Entregue a fins múltiplos e poderosos, a aceleração do tempo que levara aquele resultado dramático poderia, se prosseguisse, levar ao fim do próprio planeta e da humanidade. Era preciso, então, desacelerar a história, vê-la de outro modo, isto é, desestimular a produção de eventos, sobretudo os produzidos pela enorme força material das massas. As massas, o novo poder emergente, deveriam ficar fora da produção do evento. Elas deveriam ficar confinadas à sua vida. (REIS, 2006, p. 44)

A reconstrução do tempo histórico sugerida pelos Annales parte da elaboração de um conhecimento histórico mais adequado a um projeto sem abalos. É essa a estratégia que o autor vai chamar durante o texto de “evasão”, e que estaria formulando uma “utopia”: um novo significado e sentido do tempo “uma administração feliz do tempo” do vivido. O conceito de evasão não tem, para o autor, um sentido de fuga e não é negativo, é um meio para fazer frente à experiência temporal vivida; acontece, e não fica claro em Reis (2006), que assim fazendo está marcadamente assumindo uma posição de classe.

A nova concepção de tempo inaugurada pelos Annales viria, assim, fazer frente às concepções anteriores que estariam acelerando o tempo histórico, tendo como intenção combater suas proposições que marcavam a História dos “grandes” homens e das próprias rupturas. Incluem-se nesta intenção combater os filósofos e revolucionários do século XVIII ao XX que queriam romper com o passado por um futuro mais justo e livre. Exatamente contra essa concepção de tempo com rupturas que a evasão dos Annales funcionaria. A “estrutura social”, a “longa duração”, essa “grande dialética da duração” (que concebe momentos de ruptura, porém controlada num período longo) é que protegeria contra o novo, contra a mudança, visto a experiência.

Referindo-se aos Annales, Reis (2006) discorre:

A sua estratégia de evasão do tempo histórico é distanciar-se do evento nervoso, barulhento, traumático, que é a experiência do limite. Eles olham-no de longe e do alto, para verem-no melhor e sentirem menos. Contra o calor excessivo dos eventos, infernal, eles aspiram à paz de uma longa duração, bem material e natural. Eles desejam a imobilidade de um tempo espacializado, extenso, sem singularidades e intensidades, eventos, que mais quebram e atormentam do que realizam o que pretendem. Eles aspiram ao repouso de um tempo harmonioso, harmonia construída pela articulação dialética da multiplicidade dos tempos. (REIS, 2006, p. 44 – 45).

Com referência à História,

Sua história ensina a cautela, a prudência, a necessidade de controle da mudança febril, descontrolada, e os riscos de um conhecimento histórico especulativo, subserviente, otimista, legitimador, cortesia dos líderes políticos. O conhecimento histórico tem pretensões mais técnicas, mais objetivas e não pretende mais legitimar o expansionismo dos líderes políticos nacionalistas. A histórica quer oferecer informações objetivas para a reorganização, a reconstrução da paz. (REIS, 2006, p. 45).

O conhecimento Histórico não quer estimular e legitimar a produção de eventos, mas controlá-los, dominá-los e até evitá-los. [...] Eles propõem uma construção de uma utopia viável no presente, que seria a construção de uma “oscilação feliz” pelo reconhecimento, planejamento e controle dos eventos e conjunturas do vivido (BACHELARD, 1980, apud REIS, 2006, p. 46).

Toda essa defesa da continuidade ainda estaria respaldada pelos próprios homens que, no entendimento dos Annales, não tenderiam às mudanças, não são fascinados pelo futuro, o que querem é continuar, permanecer. “Eles preferem morar, demorar em sua vida rotineira, pacífica, eterna. A própria noção de sociedade, de tempo coletivo, já revela o esforço dos indivíduos em criar a estabilidade, em vencer a sua condição efêmera.” (REIS, 2006, p. 47).

O tempo histórico dos Annales, como evasão e utopia, teria assim um triplo aspecto: primeiro, uma evasão efetiva na intenção de conter as mudanças; segundo, evasão intelectual, para não legitimação do passado, mas a própria reconstrução dele, e; terceiro, uma evasão filosófica, na qual a salvação seria a permanência, a presença, a paz.

Embora bem amarrado por suas premissas prévias, alguns apontamentos devem ser feitos nesta análise feita por Reis. Um deles é quanto à noção de construção social, negando

as contradições que as edificam. A questão fundamental é que ao colocar o conhecimento histórico possível somente atrelado à concepção de tempo histórico e que o homem entende sua realidade conforme esta concepção comete um erro de relacionamento causal, como se fosse inevitável, pelos acontecimentos históricos, que os Annales (ou qualquer outra corrente, mas com as mesmas preocupações) viessem “salvar” a humanidade do caos das rupturas bruscas. Da forma, como foi colocado, tira de foco as disputas pela hegemonia existentes também no campo da ciência, quando o que houve e existe de fato são as disputas ideológicas pelo tipo de História e um tipo de conformação do tempo histórico bem marcado. Para o autor os Annales oferecem uma resposta natural frente aos eventos históricos do século, entretanto, não oferecem “a” alternativa para as questões daquele momento histórico, ofereceram “uma”. Havia outros grupos e com concepções históricas distintas propondo alternativas. (como, por exemplo, o materialismo histórico dialético marxista e a necessária revolução.)

Deste dito, é importante salientar que “a crítica é, de fato, a características do conhecimento teórico para Marx. Para ele o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político” (NETTO, 2006, p.57). Entretanto, devemos reforçar que a crítica deve ser um ponto de partida, faz parte da questão metodológica que coloca o sujeito ativo ao apropriar-se da dinâmica do objeto de estudo.

Naturalmente, essa concepção presente na análise de Netto, também é partilhada pela própria Escola do Annales; a ciência e política têm interesses e interessados. O fato é que foi com os Annales que o sujeito passou a ter possibilidade de influenciar no processo de apreensão do real. É nesse momento que enquanto ser social pensante e político, o sujeito ativo escapa da pretensa neutralidade da ciência.

Deste modo, embora devamos fazer a crítica, houve um avanço inegável remetendo principalmente à ampliação das possibilidades de estudo.

As fontes, como testemunhas que possibilitam entender a vida humana, foram ampliadas neste movimento já bastante conhecido impulsionado pela Escola dos Annales no fim da década de 1920. Com essa ampliação, se contrapondo à matriz teórica positivista, a historiografia se enriquece e o pesquisador torna-se sujeito ativo, organizando, elegendo e interpretando as fontes de acordo com suas opções metodológicas e teóricas.

Para Cardoso (1997), os Annales, juntamente com o marxismo, já no século XX, foram as duas concepções de maior destaque na edificação da História enquanto ciência. A Escola dos Annales tem responsabilidade pela visão histórica na atualidade, tendo empreendido, segundo palavras de Peter Burke (1997), uma verdadeira “Revolução Francesa na historiografia.”

Cardoso (1997), ao detalhar as características da Escola dos Annales, aponta aproximações e semelhanças com a concepção histórica do marxismo, entretanto, ressalta sua principal diferenciação: a falta de uma teoria da transformação. Expõe o impacto no marxismo culminado com a Annales, de 1929 a 1969, enumerando características deste movimento

1. Crença no caráter científico da história (...); 2. debate crítico permanente com as ciências sociais (...); 3. A ambição de formular uma síntese histórica global do social; 4. O abandono da história centrada em fatos isolados (...); 5. Uma ênfase menor do que no passado nas fontes escritas (...); 6. A tomada de consciência da pluralidade dos níveis da temporalidade (...); 7. A preocupação com o espaço(...); 8. A história vista como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo (...). (CARDOSO, 1997, p. 8)

Tendo muitos pontos em comum com o marxismo, até pelo fato de suas declaradas oposições ao positivismo, o que salta aos olhos em realidade é a diferença central: a falta, por parte da Escola dos Annales, de uma teoria revolucionária; “a ausência nos historiadores dos Annales, de uma teoria da transformação social e da luta de classes como motor dessas transformações.” (LOMBARDI, 2006, p. 93)

Neste caminho em que se inscreve o desenvolvimento da ciência História em seu próprio campo, se configura a partir da década de 70, com a terceira geração dos Annales: a “Nova História”.

A partir da década de 70, dá-se uma inflexão com a adoção de pressupostos estruturalistas oriundos da filosofia, da lingüística e da etnologia que desembocará na autodenominada “Nova História”, a qual se converteu no pivô do atual debate teórico metodológico no campo da história ao se contrapor à historiografia que vinha sendo praticada, seja na perspectiva crítica de orientação marxista ou tributária as Escola dos Annales das fases lideradas por Lucien Febvre e Marc Bloch e, depois, por Fernand Braudel. (SAVIANI, 2006, p. 9)

1.2.3 Novo mundo, Nova História

Perseguindo a História total, não pelo aspecto de entendimento global dos fenômenos históricos, e sim pela máxima possibilidade e abrangência da História, a Nova História quer se definir pela oposição à História de tipo tradicional. Para Nova História, o ensino tradicional estaria contraposto à História crítica. No caminho de seu desenvolvimento, entende que a leitura da realidade deve ser condicionada, relativizada, e de maneira qualitativa. Desta forma, o processo histórico não tenderia ao progresso. As abordagens devem ser problematizadas, devem dialogar com as diversas ciências, como forma de combate a toda visão simplista da História.

Acompanhando, e de fato parte da Escola dos Annales, agora conformada em sua terceira geração, a Nova História dá continuidade aos avanços de seus antecessores, porém, ampliam de maneira indiscriminada as abordagens históricas, extrapolam para de tal forma novos campos, que perdem de vista qualquer esforço de síntese entre as múltiplas histórias fragmentadas que têm surgido.

Pontualmente, a partir da década de 70, a terceira geração da Escola dos Annales demonstrou-se incapaz de um entendimento global com sua pretensão de História, distanciando-se, assim, da categoria totalidade. Ou mesmo da concepção de tempo que marca os Annales – a “longa duração”.

[...] quanto maior o leque de atividades humanas aceito como legítima preocupação do historiador, com tanta maior clareza entende-se a necessidade de estabelecer conexões sistemáticas entre elas, e tanto maior a dificuldade de alcançar a síntese (HOBSBAWM, 1991, p. 43, apud NORONHA, 2006, p. 38)

Embora apresentem inovações importantes, tornou-se um problema de nova ordem quando essa ampliação das possibilidades do fazer História ganha uma proporção tamanha que não tem mais condições de fazer uma síntese, um retorno ao entendimento amplo.

No momento atual, é tranquilo assumir os melhoramentos e avanços proporcionados pela metodologia dos Annales e a incorporação do relativismo como uma ferramenta para a ciência; através dela, encontram-se as especificidades respeitadas e respeitáveis. No

entanto, encontra-se também, no momento atual, a barreira a ser superada causada pelo relativismo extremo.

Ao passo que se entende como avanço as possibilidades abertas pelas descobertas do fragmento e se entende como válida a busca pelas especificidades, também se dá importância às possibilidades explicativas na constituição Histórica global. A questão que toma corpo é como fazer com que o conhecimento produzido não se torne somente consumível e que não se acabe por si só ou em si mesmo ou, quando feito sob a ótica global, não reduza toda a História humana em um modelo a ser seguido. Quanto a isso, o próximo capítulo que demonstra a História global ensinada no Brasil, seguindo o modelo francês, acabou por reduzir a História brasileira ao seu adequamento ao mundo civilizado.

O fato é que a ciência se presta a tal negociata dos produtos consumíveis e efêmeros, da escrita encomendada sobre as datas comemorativas, sobre a memória e muitos outros. Neste mesmo caminho, nota-se que, para o ensino de História, a fragmentação e impossibilidade de síntese favorecem a formação do ser adaptável, não crítico.

Esse tipo de fazer histórico, na busca corrente das especificidades fragmentárias sem retorno ao todo, acaba negligenciando uma percepção abrangente da realidade, na medida em que deixa de se importar com as grandes questões humanas. As justificativas, por mais absurdas que pareçam, dizem, quase sempre, respeito ao pertencimento do futuro, ou à racionalidade pretendida pela ciência; à racionalidade humana que não estaria apta a prever o futuro. Não se trata de exercícios de futurologia, mas a este tipo de História não interessa encontrar leis históricas que possam fornecer explicações à realidade humana. Na verdade, está contrário a estas tentativas e, nesse sentido, favorece o eterno presente. O imutável retorna, não mais pela rigidez dos esquemas próprios da Idade Média, mas pelo pluralismo tamanho, que impossibilita rascunhar verdades e não às quer.

Em alguns casos, seria de lembrar a afirmativa de Marx e Engels a propósito dos “resultados mais gerais abstraídos da consideração do desenvolvimento histórico dos homens”: “estas abstrações em si, separadas da história real, carecem de qualquer valor.” (CARDOSO, 1983. p.87)

A História traz este movimento, esta dualidade. O avanço propiciado pela Escola dos Annales com a ampliação dos objetos, fontes e possibilidades ativas do sujeito

pesquisador no transcorrer histórico se encontra “afrouxado” demais. Falta o requisito básico da ciência: o rigor; e um propósito humano talvez.

A questão colocada por Cardoso (1983), em *Os Métodos Da História*, de a humanidade ter saído do fato singular dominante dos horizontes do historiador, obtendo, para a História, este salto qualitativo, de tornar-se o próprio fato histórico uma ferramenta explicativa, da grande ou breve duração, da vida econômica ou cultural, deu à História a possibilidade de traçar uma tendência de ter um sentido.

Enfim, a tendência mais fecunda da história social, como esta se apresenta atualmente, é a que admite um caráter de síntese. Situando-se no ponto de confluência de uma história da “civilização material” e de uma história da psicologia ou mentalidade coletiva cumpre-lhe considerar os fenômenos históricos em distintos níveis de análise para logo reuni-los em uma visão global em cujo âmago surjam as articulações – e as discordâncias – entre fatores econômicos, estrutura social, nível político, ideologias, etc. (CARDOSO, 1983. p.53)

Situar historicamente o colocado por Cardoso (1983), demonstra que à princípio a História com a Nova História era positiva, se seguisse os caminhos por ele citado. Porém, o desenrolar da História nos mostra qual caminho foi percorrido.

O mesmo autor em outra oportunidade, quase quinze anos depois da primeira citação, dá o desfecho:

[...] não há história; há histórias “de” e “para” os grupos em questão, tornando-se qualquer teoria global impossível de se sustentar devido ao colapso na crença nos valores de todo tipo e em sua hierarquização como sendo universais, o que explicaria o assumido niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica) impossíveis de ser hierarquizados de algum modo que possa pretender ao consenso (CARDOSO, 1997, p. 15).

Após longas críticas, conclui reconhecendo alguns aspectos da Nova História como válidos e que terão continuidade. Aponta para a brevidade de teorizações nessa sociedade em transformação acelerada. Enfatiza a necessidade de compromisso com uma alternativa válida buscando alternativas aos extremos.

[...] As ciências sociais, entre elas a história, não estão condenadas a escolher entre teorias deterministas da estrutura e teorias voluntaristas da

consciência, sobretudo considerando tais posturas em suas modalidades unilaterais e polares; nem a passar de uma ciência freqüentemente mal conduzida — comprometida com teorias defeituosas da causação e da determinação e com uma análise estrutural unilateral — às evanescências da “desconstrução” e ao império exclusivo do relativismo e da microanálise. (CARDOSO, 1997, p.23)

Dentro do campo da História, a atualidade projeta a fragmentação do saber, e este é um fenômeno que parece estar acompanhando os desenlaces do desenvolvimento capitalista em sua reestruturação produtiva e seus valores. Estes “novos” preceitos tendem a adequar o homem, suas questões e questionamentos, nas banalidades do superficial. A História, enquanto conhecimento, tem se fragmentado em um movimento duplo e acentuado desde fins do século XX e neste início do XXI. Tem-se a corrida pelas especializações e concomitantemente uma fragmentação e perda da noção do todo. Fragmentações das próprias perspectivas metodológicas e teorias para explicação das questões sociais humanas mais abrangentes.

Por um lado temos

A História Cultural, campo historiográfico que torna mais preciso e evidente a partir das últimas décadas do século XX, mas que tem claros antecedentes desde o início do século, é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, por vezes antagônicas. Apenas para antecipar algumas possibilidades de objetos, faremos notar que ela abre-se a estudos os mais variados, como “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura” (BARROS, 2004, p.55)

Por outro, vê-se a crise instaurada que faz referência aos valores iluministas onde se atribuía à razão virtudes emancipatórias e que hoje perde espaço.

Existe a necessidade do embate teórico e marcar territórios geradores de bons frutos para este novo campo. Urge uma História propositiva que pregue de fato emancipação, uma História que dê uma possibilidade de entendimento da realidade para entender e superar a ordem capitalista burguesa que permanece no âmbito da sociedade construída historicamente no embate das classes.

Essa História nunca esteve presente como política para o ensino e não por acaso. A criticidade ao povo não faz parte das intenções de nenhuma minoria que esteja no poder.

2. O Ensino de História no Brasil de 1838 a 1931

2.1 A História Ensinada: uma visão panorâmica

A disciplina História, na atualidade brasileira, dentro dos parâmetros estipulados nestes últimos vinte anos, faz referência à parte de uma gama de conhecimentos necessários para a formação do cidadão. Através de Diretrizes Curriculares, no campo do declarado, a disciplina História ensinada na Educação Básica, pretende assim, levar a reflexões políticas, sobre o processo econômico, a cultura, sociedade, e como se produz o conhecimento nesta área levando em consideração os aspectos também práticos de sua aplicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a disciplina História parte de uma reformulação do ensino que ocorre na década de 1990 visando uma aproximação do conhecimento elaborado na universidade com o que era ensinado nos ensinos fundamental e médio, torna-se outro importante documento nacional que oferece diretrizes para essa disciplina, ancorando-se também na pretensão de formar cidadãos preparados para os desafios deste novo milênio. Para os PCNs (1998, S/N) “vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho.”

Sob essa perspectiva, a orientação dada à disciplina História é para a resolução das questões impostas pelo cotidiano, respeitando a diversidade e oferecendo melhores resoluções no mundo trabalho em constante mutação.

Caracterizar a especificidade desta disciplina, ministrada pelo professor de história, somente através de sua atualidade não poderia satisfazer o que sua disciplina historicamente conquistou e o que de fato este conhecimento humano representa e representou. Nesse sentido, utilizar a vocação da história em analisar a evolução de um dado problema no tempo permite buscar a série de transformações do fenômeno auxiliando no enriquecimento do conhecimento sobre o assunto.

Neste estudo, ao analisarmos a inserção da Disciplina História nos currículos brasileiros, tem-se em mente o alerta fornecido por Saviani (2006), em seu livro *Política e educação no Brasil*, acerca da distinção entre “objetivos proclamados e os objetivos reais”.

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível. Em contrapartida, os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade; implicam, pois, a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. [...] enquanto os objetivos proclamados coincidem exatamente com aquilo que se explicita em termos de objetivos na letra da lei, os objetivos reais revelam-se antes na forma de funcionamento da organização escolar prevista em lei e, dialeticamente, nos meios preconizados. (SAVIANI, 2006, p. 122-123)

Portanto, é importante a leitura do processo histórico, em que se coloca o objeto, se defrontando entre interesses distintos, o que, em muitos casos, fica evidente as tentativas do controle pelo grupo representado no poder.

Deste modo, pontuando a desvalorização e o descaso flagrante pelo profissional destinado à educação básica no Brasil de modo geral, confirmado por dados simples como a questão salarial⁴, poderíamos, entretanto, dizer que este descaso não se mantém, pelo menos quando entra em cena o poder político sobre o educacional e as questões referentes ao conhecimento que deve ser transmitido via educação básica. Sob estes aspectos não há descaso.

Bittencout (1990) formula esta problemática mostrando, no caso da disciplina História, que no decorrer do processo histórico, a “transformação de História e Geografia

⁴ Recentemente veio a público uma pesquisa salarial com a intenção de comparar os pisos nos diferentes Estados brasileiros. Essa pesquisa feita pelo Sindicato dos professores e servidores no estado do Ceará (APEOC) em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), teve como base o professor com licenciatura plena com jornada de 40 horas-aula semanais em início de carreira e apontou com dados que a hora de trabalho deste professor é “muito” menor que outros profissionais do mesmo nível escolar e até mesmo de escolaridade inferior. Em proporção ao salário mínimo, houve uma queda vertiginosa a partir de meados da década de 1980. Segundo as informações da pesquisa, a título de exemplo, no início da década de 1980, um professor com 40 horas-semanais no Ceará chegava a ganhar 10 salários mínimos. Na atualidade ganha 2,85 pelas mesmas horas-aula. Disponível em: < <http://www.apec.org.br/extra/pesquisa.salarial.apec.pdf> >. Acessado em 10/06/2010.

em Estudos Sociais, a introdução de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil não são simples reformas curriculares, mas indicam uma preocupação do Estado quanto ao saber histórico institucional a ser veiculado” (BITTENCOURT, 1990, p. 17).

Fica claro que a disciplina escolar História, como a conhecemos hoje, nem sempre se constituiu assim. A situação contraditória, entre o descaso e a preocupação com o papel que a disciplina escolar desempenha, indica a influência e integração dos conhecimentos produzidos entre escola e o concreto da sociedade.

Buscando as raízes, origem e nascimento desta disciplina ensinada, necessariamente há o deslocamento no tempo e espaço. Nas bibliografias especializadas, encontramos algumas datas para marcar este início, que nem sempre batem entre si. O certo é que se encontra no período que didaticamente estipula como Moderno.

Segundo Furet (s./d.) antes do Período Moderno, a disciplina História não existia. A História, enquanto conhecimento humano até o período citado e reforçado durante o Renascimento, estava ligada primeiro à antiguidade clássica e em seguida alcança o sagrado. Significa dizer que os modernos não eram historiadores, comentavam os historiadores clássicos e na medida em que cortejaram e retrabalhavam os materiais da história sagrada, a erudição eclesiástica, em meio às necessidades de se defender do crescimento protestante, “precisou inventariar e exaltar o conjunto da tradição cristã” (FURET, s./d., p. 111). É nesse processo que, segundo o autor, nasce a “investigação histórica moderna”.

As atividades intelectuais ligadas ao conhecimento histórico até o século XVIII eram vistas com desconfiança; uma herança do desprezo à erudição e à filosofia.

Mas o que dizer deste conhecimento sistematizado para o ensino?

As elites européias viveram, desde o Renascimento, com uma identidade retirada da antiguidade, cujos artistas e autores constituíam inultrapassáveis modelos e cujos gêneros literários formavam as molduras obrigatórias do belo e do verdadeiro. Ora, eis que a Europa põe a questão de uma autonomia cultural: a querela acadêmica dos Antigos e dos Modernos, na França do fim do reinado de Luís XIV, exprime no fundo esse pensamento de que a cultura clássica não é um passado, mas um presente, e a História, não um recomeço, mas um progresso. Sendo assim, ela também se organiza em volta da percepção do presente, o que vai

relegar a curiosidade dos antiquários⁵ para a gaveta de um período ultrapassado. (FURET, s./d., p.113)

Vale retomar que o Renascimento se posiciona contra o Medievo, pejorativamente chamado de o “período das trevas”. Nesse sentido, o discurso era reparar os “mil” anos em que a humanidade havia ficado na ignorância, retomando e enaltecendo o período clássico, revivendo a cultura greco-romana, período de ouro da humanidade segundo os partícipes do movimento. Entretanto, o processo histórico, e a citação acima reforça esse diagnóstico, leva os homens, não por acaso, principalmente na França a partir da segunda metade do século XVII sob o governo de Luís XIV⁶, aos questionamentos acerca de sua própria cultura. Será que não teriam, os modernos, sua própria cultura? Era e devia ser Greco-romana somente? Enquanto saber sistematizado, no bojo deste processo, a História dá indícios de sair do limbo. Ainda assim com a dupla desconfiança: por um lado, enquanto saber sistematizado tenta-se uma História filosófica, que ao passo que está a modelar-se como parte da cultura moderna é ainda fruto de desprezo por ser ela também quem fortemente desacredita as tradições; a outra desconfiança reside na permanência da investigação proposta pelos antiquários, representada pela erudição, também fora de propósito.

Enquanto a modernidade buscava suas especificidades, o ensino de História é, ainda no século XVIII, algo amorfo, mas que gradativamente toma corpo. “No século XVIII a indiferenciação do campo histórico é suficiente para mostrar a que ponto o estudo do passado está longe de ser uma disciplina escolar: se a história não é ensinada, é porque não está constituída em matéria *ensinável*” (FURET, s./d., p. 115. Grifos do original)

Sobre os dois tipos de História reinante neste período, a erudição e a história filosófica, Furet esclarece o porquê da não possibilidade do ensino sistematizado:

Os dois tipos de actividade intelectual que abrange são demasiado estranhos um ao outro para formar um saber homogêneo. Um e outro são,

⁵ Eram especialistas dos assuntos da Antiguidade. É deles que herdamos não a história, mas o fato histórico como material que constitui a História. (FURET, s./d., p.109)

⁶ Apesar das muitas guerras travadas e de seu posicionamento anti-protestante, que fez com que diversos artistas saíssem da França, foi ferrenho incentivador das atividades culturais, considerando o assunto como sendo de Estado, foi sob seu governo que as principais cidades conheceram o *glamour* de grandes jardins e monumentos; a ele é atribuída a celebre frase: “O Estado sou Eu”.

aliás, pouco talhados para o ensino, mesmo secundário. A erudição é ao mesmo tempo uma arte demasiado incerta e demasiado sábia para ser objeto de uma transmissão escolar. É uma ocupação de *gentlemen* e de um pequeno mundo de especialistas que discutem os seus achados longe do público, até do público culto. Será que se ensina a numismática na escola ou no colégio? A história filosófica, por seu lado, atrai numerosos leitores, mas constitui um gênero demasiado moderno em todos os sentidos da palavra, para não ser, escolarmente, um produto perigoso. De fato, é demasiado recente, no século XVIII, para ter criado legitimidade e, por conseguinte, o respeito que envolve as matérias da aprendizagem escolar. Está sobretudo em contradição com aquilo que representa a história para a tradição clássica e que não passa de um anexo das belas-letas: uma bela narrativa no modelo de Tito Lívio ou de Tácito. (FURET, s./d., 115)

Além da heterogeneidade desta atividade intelectual, as incertezas e o receio do novo (moderno), ainda existia a tutela da ordem religiosa dos jesuítas, que sendo fiéis ao modelo antigo de aprendizagem que versa do século XVI e conferindo a eles a identidade cultural europeia, “os alunos só aprendem a história – para além da história sagrada – nas páginas de Cícero.” (FURET, s./d., p. 115) No mesmo caminho, Cardoso (2006, p. 20), reforça que os colégios jesuítas, no século XVI, “já apresentavam temas de História em seus currículos, mas, de forma alguma, integravam um conjunto organizado de saberes e de procedimentos que poderia ser denominado de disciplina escolar” (FONSECA, 2003, p.22, apud CARDOSO, 2006, p.20)

A expulsão dos jesuítas (meados do século XVIII) marca uma nova possibilidade à educação, pretendendo transformá-la em nacional e controlada pelo Estado.

Mas se a história encontra-se pouco sistematizada para o ensino de maneira geral, também houve exceções. A aprendizagem da História aparecia em outras situações, mas esse ensino não fazia parte do currículo. Sempre tratado como curiosidades, ou em forma de exercícios fora do período escolar, geralmente organizados aos domingos e feriados e que tinham como finalidade testar a oratória e o raciocínio (FURET, s./d.). “Como disciplina ensinável, a história é a maior parte das vezes um passageiro clandestino dos programas oficiais, oferece mais temas para dissertações do que matéria que se baste a si própria.” (FURET, s./d., p.118)

Outro ponto notório é a presença deste conhecimento em escolas frequentadas pela alta sociedade, um ensino marcadamente elitista.

2.2 Uma Periodização para o Ensino de História no Brasil.

Para este estudo do ensino de História no Brasil, utiliza-se uma periodização sugerida por Francisco Iglesias (2000) em seu livro publicado postumamente e intitulado “*Historiadores do Brasil*”. Iglesias (2000) não apresenta uma divisão direcionada ao ensino de História enquanto matéria, mas sim tendo como referência a produção historiográfica brasileira. Entretanto, nesse sentido, a partir do momento em que se organiza e se sistematiza uma produção sobre a história brasileira, coincide também, com o momento em que se abrem as possibilidades para seu ensino. O esquema de Iglesias está dividido em três períodos.

1) “de 1500 a 1838, ou seja, dos primeiros dias até a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro” (IGLESIAS, 2000, p. 23). Este primeiro período é marcado por crônicas históricas e levantamento de fontes. São deste período as produções ufanistas que foram inauguradas por Pero Vaz de Caminha em 1500 e que tinha mais a pretensão de fazer propaganda aos possíveis imigrantes que propriamente História.

Uma vez que neste primeiro período sugerido por Iglesias (2000), não há o ensino de História sendo oferecido como parte de um sistema com maior organicidade e, tomando a escola como locus privilegiado para a disseminação deste conhecimento, é a partir do segundo período, que compreende de 1838 a 1931 que se iniciará o estudo.

Assim, o segundo período:

2) De 1838 a 1931, neste momento nota-se a influência do modelo Francês na produção historiográfica e a “busca de documentos de todo tipo” (IGLESIAS, 2000, p.23) e com notória participação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

3) de 1931 à atualidade. Os motivos dessa demarcação para este terceiro momento histórico – nas palavras de Iglesias:

A data inicial é a reforma do ensino de Francisco Campos, sobretudo no grau superior, criadora das faculdades de educação, ciências e letras, depois multiplicadas com as faculdades de filosofia e economia, que contam, entre outros, com um curso de história. Essa reforma do ensino tem profundo significado, pois até aí a área se é sempre cultivada, o é mais como sentimento patriótico ou simples exercício por pessoas que percebem sua importância e querem preservá-la, descrevendo a trajetória da terra em que vivem. Seu estudo era feito com algum realce em algumas

escolas, como as faculdades de direito de São Paulo e Olinda, criadas em 1828, de medicina e engenharia, com um natural viés jurídico, científico ou tecnológico, como se dá, por exemplo, nos textos de economia – ainda raros – ou no plano das preocupações de nossos primeiros cultores de ciências sociais. (IGLESIAS, 2000, p.23 – 24)

Sem que se torne uma camisa de força, será esta a periodização utilizada para o desenvolvimento do estudo.

2.3 De 1838 a 1931

Durante a colônia no Brasil se programou uma espécie de educação secundária mantida pelas ordens religiosas, com ensino predominantemente humanista e baseado em partes pelo *Ratio Studiorum*, “direcionado para a formação dos filhos da elite brasileira, que completavam seus estudos de Teologia, Direito ou Medicina na Universidade de Coimbra ou nas Universidades da França” (VECHIA; CAVAZOTTI, 2003, s/n).

Um sistema de educação público e secundário no Brasil inexistiu durante todo o século XVIII e início do XIX. O que surge a partir da expulsão dos jesuítas, pelo Marques de Pombal, foram iniciativas de se intervir diretamente neste campo instituindo as “aulas régias”, que não podem ser configuradas como ensino sistemático dentro do então ensino secundário por se tratarem de cursos isolados, destinados a conhecimentos específicos como gramática e latim ou grego; faltavam-lhes organicidade. (VECHIA; CAVAZOTTI, 2003)

Para o ensino de História, as dificuldades ainda eram maiores, não havia aulas régias para a História. “Pombal, com a expulsão dos Jesuítas, estabeleceu as escolas régias, mantidas por imposto especial chamado “subsídio literário”. Foram criadas algumas, sobretudo de Retórica e Latim, mas nenhuma de História.” (IGLESIAS, 1979, p. 282)

Realizada a independência, em 1822, surgiu a preocupação em organizar o ensino em proporções realmente nacionais. Entretanto, até este momento, predominavam as poucas escolas, em realidade “liceus”, e onde ainda imperavam o ensino avulso, com aulas independentes umas das outras, convivendo vividamente com o sistema de “aulas régias”, do período colonial. Um marco no caminho do sistema educacional nacional brasileiro, já

durante a Regência, pode ser estipulado a partir do “Ato Adicional de 1834 quando é delegado às Províncias a responsabilidade de promover o ensino primário e secundário, cabendo à União a administração e promoção do ensino superior no Império e o ensino em geral no Município da Corte”. (VECHIA; CAVAZOTTI, 2003, s/n) O Ato Adicional de 1834 institui assembleias legislativas provinciais, ordenando capacidade às províncias e às máquinas municipais para organizarem algumas esferas públicas, entre eles o ensino de nível primário e médio.

Economicamente, o Império não extinguiu a dependência com relação ao exterior. A formalidade da emancipação estava na quebra do monopólio português alusivo à exploração dos recursos aqui produzidos. O grande feito, que não emancipou economicamente o Brasil Imperial, fora a “abertura dos portos” encenando melhores condições de negociata à burguesia europeia e à elite local brasileira.

Assinala Caio Prado Junior (1977) que a evolução política que houve no Império corresponde exatamente à evolução sentida no campo econômico com a integração do país numa “forma produtiva superior: a forma capitalista” (PRADO JUNIOR, 1977, p. 88). Para este autor, as instituições antigas tinham se encastelado em instituições políticas que estavam freando o desenvolvimento. É inegável, nesse sentido, as posições do conservadorismo presente ainda na segunda metade do século XIX, dos defensores do modelo econômico escravocrata.

Abre-se a segunda metade do século passado com um fato que se pode considerar o ponto de partida de toda nossa evolução posterior: é a abolição do tráfico de escravos em 1850. Nenhum outro acontecimento da nossa história teve talvez repercussão tão profunda. Por suas conseqüências, mediatas ou imediatas, ele se faz sentir até os últimos anos do Império. (PRADO JUNIOR, 1977, p. 80)

Ao assinalar este momento como memorável para a evolução política brasileira, é importante frisar que para além da vitória ideologia humanista presente na Revolução Francesa e que ecoou pelo mundo, no Brasil a questão da abolição não se reduz a uma tomada de consciência humanista. No Brasil, os setores conservadores empreenderam verdadeiras lutas contra o processo abolicionista. Muito mais que as ideias, as pressões reais e retaliações por parte da Inglaterra, principal beneficiária econômica desta

substituição de modelo econômico no Brasil, fizeram a fórceps esta transformação econômica.⁷

As discussões para se instituir um Sistema Nacional de Instrução Pública iniciam-se com a Independência, porém, na prática, a efetivação desta questão tida como necessária esbarrava nas prioridades, no campo instrucional, da elite brasileira.

A instrução popular parecia desnecessária e, por isso, não se atribuía função relevante à escola pública elementar. Daí a sua extensão “a todos os cidadãos do Império” não ter saído do texto da lei senão para o discurso demagógico. O mesmo não aconteceu com os demais níveis de ensino. (NORONHA; RIBEIRO; XAVIER, 1994, p. 65)

O ensino superior apresentava, neste novo momento, as necessidades reais da elite local em formar pessoal apto que pudesse levar a cabo o projeto da independência; em formar classe dirigente. Assim, privilegiou-se, num primeiro momento, a “estruturação” do ensino superior, balizada pela necessidade prática a partir da ótica da elite.

⁷ Caio Prado Junior (1977, p. 80 – 81) explicita bem a questão: “A questão da abolição do tráfico, que até fins do século XVIII fora universalmente admitido, figurava agora na ordem do dia de todos os países ocidentais. Propusera-a o liberalismo burguês, vitorioso no continente europeu com a revolução francesa de 89 e que trouxera à tona o problema da substituição do braço servil pelo deste novo escravo que é o assalariado. Também no Brasil encontrou a abolição partidários sinceros, se bem que em reduzido número – a maioria ficava tão somente nas declarações e protestos platônicos. Mas, muito mais que nós, interessou-se pela supressão do tráfico *brasileiro* a Inglaterra, então praticamente soberana na América do Sul. O Brasil, que com a abertura dos portos em 1808 e o desaparecimento dos entraves que ao seu desenvolvimento opunha o regime de colônia entrava num período de notável surto econômico, não podia dispensar o tráfico de escravos que era ainda a principal fonte de abastecimento de mão-de-obra nacional. Daí o reconhecimento da sua absoluta necessidade: o tráfico ainda correspondia ao estado das nossas forças produtivas; em outra palavras, integra-se perfeitamente na economia brasileira de então. Mas, para a Inglaterra, com sua já antiga e efetiva pretensão a um direito iminente sobre Portugal e suas colônias ou ex-colônias, e que não podia permitir que elas contrariassem seus pontos de vista, - o caso era outro. Todos os interesses britânicos aconselhavam a “humanitária” política de combater o comércio de africanos. De um lado, sua preeminência comercial nas costas da África, ofuscada pelo prestígio dos traficantes negreiros, em geral portugueses. De outro, seus interesses nas colônias das Índias Ocidentais, que produziram, como nós, o açúcar e sofriam por isso a concorrência do Brasil, avantajado pelo emprego do braço escravo. Por isso, desde cedo se esforçou a Inglaterra em obter dos governos brasileiros a proibição do tráfico. As conquistas da diplomacia britânica neste terreno vêm de longe. Pelo tratado de 1815 (assinado em Viena a 23 de janeiro) estipulou-se a abolição do tráfico na zona norte do Equador. Dois anos depois (pelo tratado de 18 de julho de 1817) são assentadas medidas conjuntas das autoridades luso-brasileiras e inglesas para a repressão do tráfico ilícito. Finalmente, o tratado de 3 de novembro de 1826 marcou o prazo de três anos depois da troca de ratificações oficiais para a extinção completa do tráfico que seria a partir da data fixada, considerado pirataria, e punido em consequência como tal. Em cumprimento do tratado promulgou-se a lei de 7 de novembro de 1831, – com atraso aliás de quase dois anos sobre o prazo nele estipulado.” (PRADO JUNIOR, 1977, p. 80 – 81, grifos do original)

Em meio às profundas mudanças sociais e políticas, o novo Estado pretendia registrar participação através de um governo central que exercesse influência em todas as províncias. Esse Estado Imperial, personificado na figura de D. Pedro II (coroadado com apenas cinco anos de idade), buscou construir essa ordem de tendência liberal, retirando poderes instituídos aos municípios e, através do Ato Adicional de 1834, incorporando assembleias provinciais atrelados ao poder central. Estes rearranjos no poder causaram inúmeros desconfortos locais com ebulição de diversas revoltas⁸.

As questões de ordem fizeram aparecer no Brasil do período diversas leituras da situação, culpabilizando e atribuindo a essa grande massa sem instrução estas instabilidades políticas. (GOUVÊA, 2006)

Na Europa, principalmente após a segunda metade do século XIX, a instrução pública já estava adotada, dentre outras coisas, como tática de coesão nacional. Através do ensino público pretendia-se estabelecer a ordem e atrelar a população à nação como uma questão civilizatória. Com a importação de modelos europeus, tentou-se, num mesmo sentido aqui no Brasil marcado pela precariedade destas tentativas, organizar a instrução às camadas inferiores como meio civilizatório e para o fortalecimento do Estado Imperial. (GOUVÊA, 2006, p. 116) Todavia, mantendo as devidas proporções do que ensinar e para quem.

A instrução, embora vista como necessária, também dividia opiniões com relação aos perigos provenientes do conhecimento socializado. Gouvêa (2006) apresenta um excerto do jornal *O Universal* datado de 17 de fevereiro de 1826, esclarecedor da questão:

He indubitável que há um gênero de instrução, a qual todos devem possuir, e que há outra que só compete a outros indivíduos. O que se destina aos trabalhadores do campo, ou à manipulação das officinas não carece de ser instruído no mesmo gráo como o que se destina a arte militar, ou ao governo da república. Mas até um certo ponto, considerável gráo de illustração póde extender-se a todas as classes; [...] Todavia ainda hoje há quem affirme, que a intelligencia, e as luzes, são que não he muito para dejejar sejam possuídas pela Grande massa do povo... Não sei como há quem tenha tanto medo ás luzes; só se isso vem de que, sendo certo que o *saber é poder*... há muitos que temem este *poder*; porque póde dar

⁸ Dentre elas podemos citar a Cabanagem (Pará, 1835 – 1840), Sabinada (Bahia, 1827 – 1838), a Revolta Praieira (Pernambuco, 1848 – 1850) etc.

ao mecanismo político da associação huma nova forma que transforme os seus interesses; por certo que em massa geral de huma associação sendo illustrada deixará de se dividir [como até aqui] em duas classes somente, huma das quaes opprima, e outra soffra. Este foi o estado do Brasil até hum certo período [...] (p. 3-4, grifos do original, apud GOUVÊA, 2000, p. 128)

É certo que as influências iluministas refletem os posicionamentos políticos no Brasil com relação à instrução para o povo. Percebe-se, por exemplo, a influência elitista do pensamento de Locke, rememorada do século XVII, onde educar é civilizar, mas principalmente se oferece educação para a formação do *gentlemon*, um homem capaz de pôr de lado suas ambições, para seguir a razão no melhor caminho. A instrução também é vista como meio de emancipação política uma vez que “saber é poder”, um cuidado que as elites demonstram-se preocupadas.

Uma passagem do discurso de criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro feito por Januário da Cunha Barboza, demonstra bem essa imbricação de valores liberais com a intenção de transformar a História em mecanismo de atingir tal finalidade.

Não duvidamos, Srs., que as melhores lições que os homens podem receber lhes são dadas pela história. Por isso que a virtude é sempre digna de veneração pública, a glória abrilhanta os honrados cidadãos, ainda mesmo quando pareçam haver succumbido aos golpes da inveja e da intriga dos máos; a justiça que a posteridade lhes faz, salvando seus nomes e seus feitos de um injusto esquecimento, é forte estímulo para uma patriótica emulação. (BARBOZA, 1838, p. 13)

O ensino, neste momento histórico, está marcado por uma instrução para a elite, que deve formar os novos quadros administrativos do Império, e uma instrução para o povo, que deve antes de tudo moralizar, civilizar e tornar orgânico um sentimento nacional. Como foi dito anteriormente, o ensino público ainda caminha a passos curtíssimos, muito mais travado no campo político, no âmbito das demagogias e debates.

Para Romanelli (1986) a economia deste período até 1920, ainda não exercia pressão para que o ensino fosse organizado à formação de um material humano para atuar no campo que posteriormente será exigido. Desta forma, a escola se destinava basicamente à “aristocracia ociosa”, como maneira de galgar ou “manter *status*”, gerando prejuízos, inclusive, ao trabalho que não fosse intelectual. A função escolar era, por conseguinte,

maneira privilegiada de formação para a política, para formar quadros da “inteligência do regime”. “É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre a educação e desenvolvimento, nesta época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação.” (ROMANELLI, 1986, p. 46)

2.3.1 Von Martius e Varnhagem: os primeiros.

Alguns importantes nomes se destacam como os primeiros historiadores do Brasil, sistematizando conhecimentos sobre o país. Dentre eles, Von Martius e Francisco Adolfo Varnhagen.

Em 1840, o Instituto Histórico Geográfico do Brasil, sob iniciativa de Januário da Cunha Barbosa, ofereceu cem mil réis àquele que apresentasse uma monografia sobre a melhor forma de escrever a história do Brasil, contemplando as partes política, civil, eclesiástica e literária. Concorreram ao prêmio Karl Friedrich Phillip Von Martius e Wallenstein. Este último propôs escrever a história dividindo-a por décadas, narrando os acontecimentos conforme seus períodos certos, seguindo a linha de Tito Lívio, João de Barros e Diogo Couto. Mas a grande proposta de destaque que levou o prêmio, foi do alemão Martius (1794-1868), não propondo classificações por épocas ou períodos, e sim mostrando a importância de se relacionarem fatos, agrupá-los e dividi-los de acordo com melhores critérios.

Sua evidência como naturalista, o fez lançar bases para a botânica brasileira em sua passagem pelo país em missão científica durante os anos de 1817 e 1820. Além disso, teve grande importância ao lançar a monografia *Como se deve escrever a história do Brasil*. Nesta propõe uma historiografia que faça uma reflexão crítica sobre o país, lançando propostas de estudos originais, incluindo a importância das três raças na história brasileira:

É o primeiro a dizer que seria um erro, em face de todos os princípios da historiografia, desprezar as forças dos indígenas e dos negros importados, forças essas que igualmente concorreram com o elemento europeu para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população. (RODRIGUES, 1969 A, p.131)

Continuou inovando quando propôs o estudo de mais relações: a história da legislação e do estado social da nação portuguesa, o papel dos jesuítas, as ciências e as artes, o ensino, a vida militar e o estudo do país a partir de suas porções menores ou grupos regionais por analogia de sua natureza física, proposta a qual leva Iglésias (2000) a destacá-lo como “patrono da história regional”.

É importante mencionar sua visão conservadora quando enfatiza o despertar do amor às virtudes cívicas: pátria, coragem, indústria, fidelidade e prudência.

Apesar de o modelo de Martius não ser perfeito, representa um grande avanço quando propõe estudos ignorados para a época, teorizando sobre a história e se “afastando” do caráter de crônica, como era de costume a escrita da maior parte das obras brasileiras.

Outro importante historiador na História brasileira foi Francisco Adolfo Varnhagen (1816-1878). Nascido em Sorocaba, província de São Paulo, viveu no Brasil cerca de nove anos. Varnhagen ou Visconde de Porto Seguro, publicou em 1854-57, o maior número de fatos em dois volumes sobre a *História Geral do Brasil*, não se destacando, contudo, segundo Rodrigues (1969) em matéria de periodização, seguindo quase as mesmas linhas dos clássicos antigos e fazendo divisões históricas por décadas. Se, por um lado, ocupou-se dos fatos em relação ao desenvolvimento da civilização do país, por outro, mostrou incapacidade de compreendê-los e relacioná-los aos seus períodos característicos. Versou também sobre outros temas que não o da História do Brasil, escrevendo folhetos e livros sobre a literatura trovadoresca ou de cavalaria.

De acordo com Iglésias (2000), Varnhagen preocupou-se em estudar e realizar investigações dos fatos já apontados por Martius, mesmo citando-o pouco em sua obra e, quando o fez, foi referindo-o como naturalista, “embora seja visível ter o brasileiro bebido em idéias do alemão” (Id. p.71). Varnhagen também, descomprometido quanto às periodizações, se coloca dentro de uma escala de classificação pouco original:

Foi essa incapacidade teórica de Varnhagen que o impossibilitou de realizar, na obra mais completa da historiografia brasileira, uma bem planejada e bem arquitetada divisão de períodos. Varnhagen obedeceu quase que exclusivamente à cronologia, a que todos obedecem, mas sem periodizar. (RODRIGUES, 1969, p.133)

Merece destaque a obra intitulada *História geral do Brasil*, pois nela criou uma forma e modelo para a trajetória nacional, valorizando documentos, revistas, livros e coleções, impondo-se pela pesquisa e quantidade de assuntos não tratados por outros (IGLÉSIAS, 2000). Entretanto, escreve uma História conservadora, no sentido de valorizar o processo colonizador em detrimento dos povos originários do Brasil.

Apesar da importância desta obra, a qual subsiste até hoje, segundo Iglésias (2000, p.76), depois de Varnhagen, houve muitos autores, com uma pesquisa mais constante, técnica e científica. De acordo com o autor, a pesquisa hoje é bem mais completa, principalmente com a criação dos cursos de História e Ciências Sociais, a contar com a Reforma do Ensino na década de 30. Este cenário abre condições para uma nova História do Brasil, a qual ainda não foi feita de maneira efetiva.

2.3.2 Um Ator decisivo para os estudos Históricos no Brasil: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

A pesquisa histórica no Brasil nasceu com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Antes existe apenas a pesquisa individual, o trabalho de um ou outro estudioso, que tenta encontrar, em arquivos nacionais ou estrangeiros, peças novas que fundamentem os temas a desenvolver. (RODRIGUES, 1969, p. 33)

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838 e sediado no Rio de Janeiro, teve na história da disciplina História no Brasil, participação ímpar. Pioneiro na coleta e organização dos documentos, assim como levantamentos etnográficos, da Geografia e Linguística, o IHGB produziu conhecimento sobre o Brasil almejando o

projeto⁹ da construção da nação. A nação pretendida tinha a monarquia como exemplo. A grande maioria dos fundadores, 25 sócios efetivos segundo a notícia de criação do Instituto publicada no primeiro número de sua revista de 1839, desempenhava funções dentro do aparelho do Estado, compondo altos cargos, acrescido a este fato que toda a primeira geração de membros havia nascido em Portugal e estava, por razões napoleônicas, forçosamente residindo no Brasil. Nesse sentido, pode-se dizer que o IHGB estava comprometido com o setor conservador e tradicional da sociedade brasileira. (CALLARI, 2001, p. 59 – 61) Representava os valores do colonizador, sobre eles pesava a construção histórica do Brasil, mas com os laços estreitos com Portugal. A nomeação de D. Pedro II como protetor da instituição é um símbolo expressivo quando se pretende o entendimento da relação deste instituto com o poder instituído no século XIX. E o próprio D. Pedro II participava ativamente das reuniões.

O IHGB exercia sua influência em todos os aspectos da sociedade brasileira. No campo historiográfico, esteve presente de maneira incisiva através da publicação de sua revista e participação na confecção de livros didáticos. É notória a sua atuação tanto dentro do Estado com cargos políticos, como também sua penetração dentro da sociedade civil com atuação de seus membros sempre em cargos respeitáveis à época como, por exemplo, médicos, eclesiásticos, jornalistas e professores; nesse sentido, tiveram papel ativo na formação ideológica e na propagação dos valores monarquistas. O IHGB contava, então, com uma base interessante para a construção da nação.

Findada a Monarquia e com a prosperidade da República, o IHGB e seus membros serviram como cristalizadores dos grandes feitos do período anterior, principalmente enaltecendo a figura de D. Pedro II como grande pavimentador dos sucessos republicanos,

⁹ O termo “projeto” é da contemporaneidade e está, aqui, designando um conjunto de ações que visaram formar uma identidade na população brasileira que legitimasse as transformações, mas fundamentalmente as permanências. A história tinha uma função: fazer um passado em comum, unir. No Brasil, a História em comum que se fabricou foi com seu início em 1500. Se ao invés ter escolhido este marco, de ter escolhido a espingarda bandeirante, tivesse escolhido outro, os arcos e flechas, como estaria a história ou como seria o Brasil? É claro que a história não é especulativa, não existe este “se”, mas a reflexão é válida para entendermos o processo de história única a que fomos e estamos submetidos ainda. De forma que nela fica flagrante o esforço que obedeceu a uma classe ou grupo com o poder de assim transmitir essa memória. Assim, o termo “projeto” como é contemporâneo, pode não estar sendo tão fiel ao que se tinha naquele momento como objetivo do IHGB para a construção da nação. O termo “missão” pode ficar mais aproximado. O IHGB teria assim uma missão de construir a nação; com todo o teor religioso que o termo incorpora.

muito embora esta tenha sido uma “criação”, mais literatura que história, mistificação de uma realidade bem distinta.

A política de D. Pedro não foi, não poderia ter sido outra coisa que o reflexo de forças que atuavam no seio da sociedade; e podemos até dizer, se tivéssemos de determinar o grau de contribuição individual do Imperador para a evolução do país, ela interveio em proporções insignificantes, praticamente nulas. (PRADO JUNIOR, 1977, p. 89)

Relativo à função de reescrever a história com louros ao período Imperial, a título de exemplo, durante o segundo reinado (1840 – 1889), houve um empenho em expor a Inconfidência Mineira¹⁰ (1789) como movimento destinado à derrota. Dessa forma, tentariam proteger o regime monárquico do conteúdo republicano. Entretanto, obviamente, a república prosperou. Deste golpe sofrido, aos membros do IGHB restou reverenciar o período anterior como necessário ao progresso civilizatório. (CALLARI, 2001) Criou-se, assim, um marco, uma data comemorativa, uma base de unificação nacional.

No campo da História, do seu ensino enquanto disciplina, o IHGB foi responsável pela difusão da ideia de nação. Esse esforço não aparece somente como um apêndice dos modelos franceses de ensino de História, aparece pela necessidade da manutenção da ordem. A mesma Inconfidência Mineira, antes era rechaçada, agora aparece como um grande movimento nacional que representaria os anseios da unidade nacional. Dessa forma, os intelectuais do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, amalgamavam a formação de um passado comum, a noção de nação, com pretensões de unidade territorial preservada pela identidade.

Na análise da primeira revista deste Instituto¹¹, aprecia-se a notícia de criação, a proposta inaugural e as bases sobre a qual se sustentará sua atuação. Consta o enaltecimento da monarquia, “uma monarchia constitucional, onde o merito e os talentos devem abrir as portas aos empregos, e em que a maior somma de luzes deve formar o maior grau de felicidade pública”(MATTOS; BARBOZA, 1838, p. 5), devendo o Instituto,

¹⁰ Sobre o assunto ver: FONSECA, Thais Nivia de Lima. *A inconfidência mineira e Tiradentes vistos pela imprensa: a vitalização dos mitos (1930 – 1960)*. In: Revista Brasileira de História. Vol. 22. No.44 São Paulo 2002. Disponível em: [WWW.scielo.br.php?pid=s0102-0188200200009&script=sci_arttext](http://www.scielo.br.php?pid=s0102-0188200200009&script=sci_arttext).

¹¹ Disponível em: < <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php> > último acesso em 10/01/2011.

através de seus esforços no âmbito da História e da Geografia contribuir para melhor administração e esclarecimento dos brasileiros.

Justifica-se a criação do IHGB, segundo Mattos e Barboza (1838), pela necessidade de centralizar informações preciosas sobre a pátria brasileira e que se encontram dispersos pelas províncias. Assim, as bases sob as quais devem funcionar o instituto são, dentre seus nove artigos iniciais: se ocupar da História e Geografia do Brasil; estar sediado na Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional; “colligir e methodisar os documentos históricos e geographicos interessantes à história do Brazil” (MATTOS; BARBOZA, 1838, p. 6); intercâmbio com o Instituto Histórico de Paris; etc.

Pretende-se fazer uma história, segundo Iglesias (2000), pedagogicamente orientadora dos “novos para o patriotismo”. Seguiam uma forma corriqueira na Europa retratada pela obra *Monumenta Germaniae Histórica*¹², fundamentada em aspectos do romantismo. O Romantismo à brasileira encarregava-se de criar um passado brasileiro, constituir a nação.

Eis-nos hoje congregados para encetarmos os trabalhos do proposto Instituto Histórico e Geographico do Brazil, e desta arte mostrarmos às nações cultas que também prezamos a gloria da pátria, propondo-nos a concentrar, em uma litteraria associação, os diversos factos da nossa história e os esclarecimentos geographicos do nosso paiz, para que possam ser offerecidos ao conhecimento do mundo, purificados dos erros e inexactidões que os mancham em muitos impressos, tanto nacionaes como estrangeiros. (BARBOZA, 1838, p. 9)

A nossa História, dividindo-se em antiga e moderna, deve ser ainda subdividida em vários ramos e épocas, cujo o conhecimento se torne de maior interesse aos sabios investigadores da marcha de nossa civilização. Ou Ella se considere pela conquista de intrépidos missionários, que tantos povos attrahiram á adoração da cruz erguida por Cabral neste continente, que lhe parecia surgir do sepulchro do sol; ou pelo lado das acções guerreiras na penetração de seus emmaranhados bosques, e na defesa de tão feliz quanto prodigiosa descoberta, contra inimigos externos invejosos de nossa fortuna; ou finalmente pela riqueza de suas minas e mattas, pelos productos de seus campos e serras, pela grandeza de seus rios e bahias, variedade e pompas de seus vegetaes, abundancia e preciosidades de seus fructos, pasmosa novidade de seus animaes, e finalmente pela constante

¹² Uma série de fontes recolhidas e *editadas* para o estudo da história da Alemanha medieval. Surge na Alemanha na primeira metade do século XIX.

benignidade de um clima, que faz tão fecundos os engenhos de nossos patrios como o solo abençoado que habitam; acharemos sempre um thesouro inesgotavel de honrosa recordação e de interessantes idéias, que se deve manifestar ao mundo em sua verdadeira luz. (BARBOZA, 1838, p. 10 – 11)

É notória a valorização e engrandecimento de todos os aspectos brasileiros nesta que deveria ser naquele momento a “nova” História do Brasil. Nela estão contidos os novos sentimentos que se deve despertar nos espíritos humanos aqui residentes. Dentro da “marcha da civilização”, na história geral, o Brasil deve ser participe ativo. Não é sem propósito que Januário da Cunha Barboza, ainda em seu discurso, versa sobre os ilustres brasileiros que participam de nossa história nos livros do exterior, e diz que é tempo de, mesmo dando os créditos a quem se deva dar, no caso aos portugueses, é tempo de inscrever na História Geral a verdadeira participação destes ilustres, que até então ficavam absorvidos pelos créditos à metrópole.

O tipo de História pretendida, que desperte os sentimentos nacionais, passa pela biografia dos grandes homens que não são “instrumentos cegos do destino [...] a história os deve pintar taes quaes foram na sua vida, obrando em liberdade, e fazendo-se responsaveis por suas acções”. (BARBOZA, 1838, p. 13) O conceito de história baseia-se na alusão aos exemplos biográficos de “vultos tidos como exemplares”. (IGLESIAS, 2000, p. 61)

Na vida dos grande homens aprende-se a conhecer as applicações da honra, apreciar a gloria e a afrontar os perigos que muitas vezes são causas de maior gloria. O livro de Plutarco (diz o Barão de morogues) é uma excellente escola do homem, porque offerece em todos os gêneros os mais nobres exemplos de magnanimidade; ahi se encontra descoberta toda a antiguidade; cada homem celebre ahi aparece com seu gênio, com seus talentos, com suas virtudes e com a influencia que exercera sobre seu século; ahi se aprende como o gênio dá movimento a povos inteiros por suas leis, por suas conquistas, por sua elequencia; ahi se concebe a sabedoria dos desígnios, [...] ahi vidas brilhantes e mortes ilustres ensinam a amar a gloria, a apreciar as suas causas, a prever os seus resultados, e a acautelarmo-nos daquelles perigos que a seguem como sombras, porque (diz M. Thomaz) os homens que pensam sobre o universo também lutam com seu proprio peso; logo após a gloria acham-se frequentemente occultos o deserto, o ferro e o veneno.
E não offerecerá uma historia veridica do nosso paiz essas lições, que tão proficoas podem ser aos cidadão brasileiros no desempenho de seus mais importantes deveres? (BARBOZA, 1838, p. 14 – 15)

Foi tarefa do Instituto divulgar os “varões distintos” da pátria que serviriam como norte nos “caminhos da honra e glória nacional”.

Na visão de Sergio Buarque de Holanda (2005) em “Raízes do Brasil” publicada em sua primeira versão em 1936, os românticos Brasileiros prestaram um desfavor, “tornando possível a criação de um mundo fora do mundo, [...] nada de verdadeiro, tudo de belo, mais arte que ciência; mais cúpula que alicerce”. Para este autor, o romantismo cria uma realidade inexistente e que traria consequências no futuro. Teria sido uma forma de não nos rebaixarmos frente às nações cultas, e nesse aspecto, “tudo assim conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca, onde nossa vida verdadeira morria asfixiada” (BUARQUE DE HOLANDA, 2005, p. 162 – 163)

Na História do instituto o tom conservador aparece também na escolha destes magnânimos exemplos à pátria. A ligação do Instituto ao setor conservador se dá, para além da opção ideológica assumidamente monárquica, em grande medida pela sua dependência financeira das autoridades. D. Pedro II é exatamente uma destas autoridades, frequentador das sessões e tendo por muito tempo presidido-as.

A relação personalista da História, que se busca através do estudo biográficos dos grandes homens, pode ser entendida pelo que, Buarque de Holanda (2005) entendeu como uma característica peculiar em nosso desenvolvimento cultural: no Brasil se desenvolve ao extremo uma “cultura da personalidade”.

Pode dizer-se, realmente, que pela importância particular que atribuem ao valor próprio da pessoa humana, à autonomia de cada homem em relação aos semelhantes no tempo e espaço, devem os espanhóis e portugueses muito de sua originalidade nacional. Para eles, o índice do valor de um homem infere-se, antes de tudo, da extensão em que não precise depender dos demais, em que não necessite de ninguém, em que se baste. Cada qual é filho de si mesmo, de seu esforço próprio, de suas virtudes [...] (BUARQUE DE HOLANDA, 2005, p. 32)

Segundo Buarque de Holanda (2005) estes são traços da mentalidade brasílica e marcam as ações em diversos níveis. Não obstante, endossa o tipo de história pretendido pelo IHGB, divulgado e presente em sua revista trimestral.

A edição de sua revista foi primordial para divulgação e coleta de dados sobre o Brasil e intercâmbio com a Europa segundo Rodrigues (1969A), e o principal feito do

Instituto, segundo Iglesias (2000, p. 63). Foi o principal divulgador também da ideologia sobre a história, como mencionado acima; em quase todas as publicações aparecem artigos destinados às biografias, em realidade há uma sessão cujo título já era pré-definido restando pôr o nome do ilustre em questão: “Biografia dos Brasileiros distintos por letras, armas, virtudes, etc.” seguido do nome do distinto a ser tratado.

2.3.3 Surge um Colégio e cria-se uma História.

Em termos de importância para o Ensino de História, pouco interessou a criação em 1827 dos cursos de Direito em São Paulo ou mesmo em Olinda. Enquanto matéria, a História figurava simplesmente como uma parte das exigências nos exames preparatórios para o ingresso no ensino superior (IGLESIAS, 1979, p. 282). Entretanto, com o surgimento do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, terá esta disciplina um lugar, muito embora somente a partir de 1849 pudesse gozar de certa autonomia, pois até aí, esteve alocada na cadeira de História e Geografia, dividindo o espaço e em muitos casos sendo confundida com a sua irmã, a Geografia.

A criação do Colégio esteve ligada ao desenrolar do Ato Adicional de 1834¹³ e ao atendimento das incumbências nele determinado. Criou-se um colégio na corte que deveria ser mantido pelo governo Imperial seguindo os modelos dos grandes liceus europeus, mas principalmente o francês, com finalidade de formação intelectual das elites locais, a elite econômica e a elite religiosa. Surge, assim, um modelo escolar para toda a nação em franco desenvolvimento e que tinha neste ensino o meio para o acesso ao ensino superior. Sendo o Colégio Pedro II o norteador dos programas exigidos para os exames de admissão nos cursos superiores, Vechia e Cavazotti (2003) identificam este fato como um primeiro sistema, de maneira indireta, a tentar padronizar o ensino secundário no Brasil, uma vez que todos os liceus e colégios provinciais, assim como os particulares, eram estimulados a ajustar seus planos de estudos ao programa adotado no Pedro II. (VECHIA; CAVAZOTTI, 2003, s/n)

¹³ Sobre o assunto ver:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm

A História era vista de maneira cronológica, ainda hoje, embora várias discussões apareçam em diferentes momentos históricos defendendo e apontando a evolução para uma História temática, esta marca e herança, amplamente refutada em diversos momentos, ainda permanecem e coexistem com outras formas.

O ensino de História no Colégio, desde sua efetivação e durante sua permanência nele, estará sujeita à mesma sorte dos contextos políticos, sociais e econômicos que trataremos no geral, passando pela formulação da História Universal, História das Civilizações e Moral e Cívica como veremos. Ciente de que as transformações pelas quais passou a disciplina História afetam e são afetadas pelo Pedro II, visto sua importância já destacada e tendo como adicional que lecionaram nele os principais elaboradores, se não, no mínimo os maiores colaboradores na feitura dos programas de História, o estudo visa como se constituiu a disciplina história sem tornar um estudo específico sobre o colégio Pedro II.

2.3.4 O Ensino de História no Brasil de 1838 – 1930

No decorrer do século XIX as narrativas de história no Brasil passam a tomar mais forma, duas gerações, separadas pela independência, são de importante referência para o caminhar da historiografia brasileira e a progressiva queda das elaborações providencialistas. (GASPARETTO, 2009, p. 45)

O ao ensino de história enquanto disciplina, aparece com a criação do Colégio Pedro II em 1837/1838 baseado no humanismo. “O primeiro plano de estudo formulado, baseou-se no humanismo concebido por Bernardo de Vasconcelos, o ideólogo do Colégio Pedro II. Era uma concepção de humanismo assentado no estudo dos clássicos, associando-se este saber à construção da nacionalidade.” (BITTENCOURT, 1990, p. 60)

Os estudos dos clássicos e literários como Ovídio, César, Cícero, Horácio, Homero, entre outros, tinham a função de formar na juventude as virtudes liberais e os sentimentos patrióticos, versando sobre os deveres dos grandes homens e sobre suas ações dantescas.

Criada sob a tutela do modelo francês, o ensino de história nos trópicos carrega o estigma de pertencer à civilização ocidental e marcadamente cristã.

A história pátria constituía-se dentro da perspectiva de se pertencer ao mundo civilizado cristão. A história nacional compunha-se da relação entre o passado da antiguidade ocidental, do mundo medieval e moderno com percurso dos brancos no espaço brasileiro. O nacional era entendido não como lugar em que vivem os negros, os índios e mestiços, mas o branco civilizado, carregado das tradições dos antigos, resultado da evolução histórica ocidental. (BITTENCOURT, 1990, p. 62)

Itamar Freitas (2009), ao analisar os conteúdos de História Universal durante a Primeira República Brasileira do fim do século XIX e nas duas décadas iniciais do século XX, interpreta como intenção desta disciplina “a formação do homem destinado a todos os grandes setores da atividade nacional” (FREITAS, 2009, p.44) Segundo o autor, até 1850 no Brasil não existia a “História de”, os estudos históricos eram prescritos simplesmente como História. Mesmo existindo a periodização clássica “fundada por Cristovão Cellarius (1675)¹⁴” versando sobre a divisão entre Antiguidade, Período Medieval e Moderno, a especialização das disciplinas efetivamente só ocorrem no Brasil a partir de 1850, com destaque para o ensino da “história do Brasil (1850) ou história pátria (1856)” e, além disso, na década de 1950, tivemos o estudo da “história sagrada e doutrina cristã” (FREITAS, 2009, p.44)

Freitas ainda nos “brinda” com uma tabela que ilustra bem esse movimento de entradas e saídas das matérias históricas no ensino no Brasil: “Os grandes temas de história no ensino secundário: principais variações, por década, da monarquia à República (1830 – 1950)”

¹⁴ “A divisão antiga, média e moderna foi uma invenção escolar, inscrita nos livros didáticos europeus dos séculos XVII e XVIII. Com Cristovão Cellarius e J.C.Gatterer (1727 – 1799), a periodização foi levada para a “história geral”. Para Gatterer a Antiguidade encerrava-se em 476, a Idade Moderna tinha início em 1492 e 1517, datas relativas ao descobrimento da América e da Reforma Luterana (cf. Rodrigues, 1969, p. 115; François, 1984)” (FREITAS, 2009, p. 44)

<u>Os grandes temas de história no ensino secundário: principais variações, por década, da Monarquia à República (1830 – 1950)</u>							
1830	1850	1880	1890	1920	1930	1940	1950
	HSDC						
	HA						
H	HM	HG/HU	HU	HU	HCv	HG	H[G]
	HMo						
	HC						HAm
	HB/HP	HB	HB	HB		HB	HB

Fonte: Leis de Decretos da União e Regimentos do Colégio Pedro II (1838/1950)

Legenda: H – História; HSDC – História Sagrada e Doutrina Cristã; HÁ – História Antiga; HM – História Média; HMo – História Moderna; HC – História Contemporânea; HB – História do Brasil; HP – História Pátria; HG – História Geral; HU – História Universal; HCv – História da Civilização; HAm – História da América.

Quadro extraído de FREITAS, 2009, p. 45

A leitura do quadro é do próprio Freitas:

Com as reformas republicanas, na última década do século XIX, apenas as histórias moderna e contemporânea desprenderam-se da história universal (1895), sendo reincorporadas três anos depois. As grandes movimentações a destacar na cunhagem dos títulos, nesse período, foram: a transformação da história universal em história da civilização (1931), incorporando o conteúdo de história do Brasil e da América; e o retorno da patição-autonomia em termos de títulos e espaço – dos conteúdos abrangidos por elas (1946). (FREITAS, 2009, p. 45)

O ensino de História Sagrada e Doutrina Cristã foi extinto pela reforma de 1877 apregoando a laicização do ensino, todavia, foi com a Reforma Francisco Campos¹⁵ (Decreto n. 19890 de 18 de abril de 1931) que se fez a junção da História do Brasil incorporada à História das Civilizações e que este trabalho versará adiante.

Durante o século XIX, o debate em torno do sagrado ou profano na educação foi intenso ao mesmo tempo em que também se discutiam sobre um ensino sob o nome de História Universal ou da Civilização. Atentando para o quadro, nota-se que até a década de 1850 não existiam prefixos para a História. Este ensino no Colégio Pedro II, por exemplo, designava o conhecimento produzido por historiadores em forma de narrativa e que versava sobre o todo, assim na utilização do termo História, suprimia-se a necessidade de complementos, pois nela cabia toda a História.

A periodização utilizada a partir da década de 1850 segue o modelo francês de História ensinada, estabelecendo um primeiro modelo de ensino para a matéria recém criada, como disciplina, sistematicamente de maneira cronológica.

Se França é o modelo, como acontece no ultramar?

Segundo Furet (s./d.) a história torna-se, na França, “a genealogia da nação”. Após a Revolução Francesa, a História acompanha o desenvolvimento das mentalidades e os desejos dos novos donos do poder. “Trata-se no fundo de fazer da história um dos terrenos privilegiados de demonstração do *sentido* da existência social.” (FURET, s./d., p. 121. Grifos do original) Claro que não ocorre sem questionamentos ou problemas de ordem prática. Num marco divisor da história como se pretendiam estar os revolucionários, como tratar a História da França antes da Revolução? Para os revolucionários, a história não é uma genealogia da nação, é antes, “um quadro universal de referências em relação ao qual se revela a excelência e a racionalidade suprema da experiência francesa” (FURET, s./d., p. 122) e, neste caminho, fornecer este conhecimento sobre o antigo regime via História, não estava em questão. Somente com os ideólogos posteriores, na década de 1830, a história é transformada em aparelho privilegiado de legitimação do regime. A estratégia utilizada é a mesma que se conheceu no Brasil quando a República destrona D. Pedro II e o IHGB vê-se

¹⁵ Decreto n. 19.890 - de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_gov_vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm

então “obrigado” a encontrar no Império os magnânimos processos que proporcionaram o desencadeamento do novo. Na França, tratou-se de reforçar a união do passado e do futuro, tratou-se de reforçar as tradições liberais já existentes no antigo regime somadas à nobreza e ao surgimento legítimo da burguesia, tendo 1789 como o elo. Neste momento temos a História firmada como “genealogia da nação”.

A História, no século XIX, se moldou com um afastamento do social por ter “feito a opção” pela História centrada no Estado, na Nação, na unidade. Torna-se mais uma História política, segundo Peter Burke (2002),

Em primeiro lugar, foi nesse período que os governos europeus passaram a considerar a história como um meio de promover a unidade nacional, de educar para a cidadania ou como um observador menos leniente poderia dizer, um meio de fazer propaganda nacionalista. Em uma época em que os novos Estados da Alemanha e da Itália e os Estados mais antigos, como França e Espanha, ainda se encontravam divididos por tradições regionais, o ensino de história nacional nas escolas e universidades incentivava a integração política. O tipo de história para cuja promoção os governos estavam preparados era, naturalmente, a história do Estado. (BURKE, 2002, p. 17)

Concomitantemente a estas questões políticas, Burke (2002) aponta para a profissionalização do campo histórico com o surgimento de diversos Institutos preocupados em levantar e analisar as fontes inquirindo verdade histórica sobre os períodos, mas como maneira legitimadora dos Estados nacionais. Neste ponto também podemos situar nosso Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. A História não versa sobre a História, mas sobre a História dos Estados.

Já no Brasil, seguir o modelo francês¹⁶ não significou que não fossem impressos aqui as marcas individuais dos sujeitos envolvidos na fabricação dos programas para o curso de História. Pelo contrário, são as singularidades da assimilação dos moldes franceses que dão conta de explicar, segundo Freitas (2000), a possibilidade do ensino de

História do Brasil no currículo secundário (1850), quase no mesmo momento (década de 1850) em que a história nacional francesa migrava dos programas do secundário para o ensino primário. [...] Também

¹⁶ (VECHIA, 2003; BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 2004; Freitas, 2009)

explicam as resistências de João Ribeiro, no final do século XIX, e de Manoel Bomfim, já no final da Primeira República, à história da civilização à francesa, por seu caráter filosofante (cf. Ribeiro, 1961, p. 108) e seus tons positivista (à Comte) e imperialista (cf. Bomfim, 1930, pp. 40-44), como também a razão da continuidade das publicações de história sagrada e a manutenção da mesma em currículos de algumas escolas do século XX, apesar da instituição do Estado Laico – apesar da proscricção da história sagrada dos programas do colégio “modelo”(BITTENCOURT, apud FREITAS, 2009, p. 58)

Segundo Jonathas Serrano, um professor do Colégio Pedro II, militante católico e influente partícipe na elaboração de programas de estudo para História no período, estava a cargo da História Universal a formação moral e patriótica dos alunos. Nesse intento, a continuidade histórica deve ser mantida oferecendo em seu interior os “grandes exemplos”. A História é, segundo pode-se entender de Serrano, uma sucessão de eventos marcados pelos grandes personagens da história que traduziriam os valores morais necessários à continuidade desta marcha histórica rumo à civilização. (FREITAS, 2009)

O Brasil, neste ensino, aparece de maneira pouco sistematizada, em forma de tópicos que estão inseridos nos desenlaces dos acontecimentos da História Universal. O descobrimento do Brasil, por exemplo, aparecia como consequência da expansão marítima.

O Brasil aparece de forma episódica e tangencial em momentos destacados da experiência européia: expansão marítima de Portugal, Revolução Francesa, na deflagração da Guerra Alemã. [...] O Brasil é paciente de uma torrente de acontecimentos sintetizada na metáfora “a marcha da civilização”. (FREITAS, 2009, p.66)

O ensino de História neste período que antecede a Reforma Francisco Campos de 1931 é marcado pela História Universal que apregoa um sentido baseado no eurocentrismo, a grande “marcha da civilização” vem do ocidente para as Américas.

Existe, ao aproveitarmos as análises de um signatário dessa História (o professor Serrano) uma gênese espacial,

O curso e o sentido da história universal do professor carioca, porém, estão centrados na filosofia da história de Hegel, no “princípio geográfico”, na “divisão da história”, e na imagem de que “o decurso da história universal, a grande jornada do espírito” se realiza ao norte da zona temperada da terra, marcha de leste a oeste, do oriente para o ocidente, da Ásia para a Europa, seguindo o movimento do Sol (cf. Hegel, 1999, pp.

79 e 93) – sem chances para os Estados Unidos (lugar do futuro, como afirmou o próprio Hegel), tampouco para o Brasil (como, indiretamente, informa Serrano). (FREITAS, 2009, p. 67. Grifos do original)

Nas Palavras do professor Serrano,

As primeiras civilizações desenvolveram-se junto aos grandes rios, como o Nilo, o Ganges, o Tigre e o Eufrates. Do Oriente, em que se distinguiram Egípcios, Assírios e Babilônios, Hebreus, Fenícios e Medo-Persas, passa civilização para a Grécia; da Grécia vai até Roma, de Roma às regiões ocidentais da Europa; e finalmente chega ao Novo Mundo e à Oceania, completando o grande ciclo histórico. Seguindo o caminho aparente do sol, a civilização partiu do Oriente para o Ocidente. (SERRANO, s./d., p.25, apud FREITAS, 2009, p. 67 – 68)

A presença da filosofia de Hegel na História Universal caracteriza uma abordagem histórica ainda presente em fins do XIX que marcou, sobretudo, o início do século. Refere-se, ainda, ao período anterior, ao romantismo historiográfico presente no fim do século XVIII, início do XIX, amalgamado com as orientações católicas da formação moral e que durante algum tempo pareceu “necessário” na introdução da América portuguesa à história do Velho Mundo e dentro da História Universal. Entretanto, também no Brasil, acompanhando o percurso e desenvolvimento da ciência histórica e seu ensino, a necessidade documental exigiu certo cientificismo o que, gradualmente, tornava a História e seu ensino menos providencial.

Guy de Hollanda, aos 21 anos e sextanista, recebeu aplausos e elogios do professor da cadeira de História Universal do Externato do Colégio Pedro II, Jonathas Serrano, com a produção, em 1934, de um ensaio intitulado “Novo conceito de História da Civilização à luz da Etnologia e Prehistória”. Intelectualmente precoce, nos dizeres de Serrano, Hollanda (1934) trava, através de um estudo metodológico da História, um debate com relação ao materialismo evolucionista. Embora o texto tenha sido escrito na década de 1930, portanto já século XX, o debate nos demonstra como a História Universal do século XIX, do qual Hollanda é “filho”, é ciência, mas não nega a providência.

Na segunda metade do século XIX, o evolucionismo materialista pretendeu constituir síntese de todos os conhecimentos científicos. Afirmou a origem animal do homem, estendendo-a tanto à parte física

quanta à psíquica. A biologia invadia assim indevidamente o campo da psicologia, negando o complexo humano a *essência espiritual*.[...]Não reconhecendo nenhuma diferença essencial entre a matéria e a vida, o evolucionismo materialista quis subordinar as ciências sociais a lei da mesma natureza que as físico-químicas. (HOLLANDA, 1934, p. 17)

Apesar das críticas acertadas ao tipo errôneo de evolucionismo materialista da “escola antropológica” do século XIX e sua base metodológica justificadora, por exemplo, da “superioridade” dos povos “civilizados” que tinham como padrão civilizatório o europeu, o teor teológico mesclado com o positivismo é o que importa neste momento, e que fica ainda mais evidente na História Universal à brasileira nesta próxima passagem onde Hollanda cita Mendes Correa (1926) em plena concordância:

De facto, orgulho-me de ser imparcial, tolerante e desapaixonado. A verdade científica não se compadece com uma atitude diversa. De resto, as explicações científicas ainda deixam amplo terreno à *metafísica e a fé*. A natureza é, na essência, uma divina maravilha. Cada vez mais convencido de que a realidade nos não parece, projetado no quadro estreito de nossas representações mentais, senão um esboço pálido e deploravelmente reduzido, cada vez creio mais em verdades eternas que existem para além do mundo circunscrito das nossas relações contingentes e vulgares. (HOLLANDA, 1934, p. 21)

Poderíamos especular que por ser um ensaio destinado ao Colégio Pedro II, não gozaria Hollanda neste momento de autonomia irrestrita para de fato expor o que pensa, sendo necessário aprofundar em suas obras posteriores e mais maduras seu posicionamento referente à religiosidade expressa no ensaio, porém, independentemente desta hipótese, é esclarecedor a concepção veiculada, no mínimo pelo Colégio, com relação à História Universal.

O mote religioso de fato nunca deixou de estar presente no âmbito do ensino em qualquer dos momentos históricos que se queira analisar. Na atualidade, desde a primeira década do século XXI e início da segunda década, vê-se no ensino de História o retorno da disciplina Ensino Religioso. Tenta-se fazer deste curso (o ensino religioso) algo laico, um “estudo científico” do surgimento das diversas religiões, com a pretensão de garantir a pluralidade e a complexidade do assunto e de forma ainda a moralizar, como foi em séculos passados. Entretanto, pela forma não bem definida e com objetivos menos claros ainda, este

curso tornou-se, pelo menos no segundo ciclo do Ensino Fundamental de São Paulo, algo optativo, uma decisão dos responsáveis, que ainda estão relutantes com a ideia.

Assim, o ensino de História de 1838 à 1930, sob a chancela da nomenclatura História Universal não é nem sagrada, nem materialista a ponto de romper com a providência. Ao moldar os espíritos e oferecer o moral dos grandes personagens históricos, está a pavimentar outra concepção para o ensino que entrará em vigor com a Reforma Francisco Campos (1931), a História das Civilizações. Enquanto a História Universal ainda apresenta reflexos do ensino religioso, a laicização do ensino enquanto movimento, também não está plenamente presente. O que temos é o debate que, nas primeiras décadas do século XX, dando novos contornos ao ensino de história em específico, mas principalmente, ao ensino em geral no Brasil.

3. O ensino de História no Brasil: de 1931 ao atual

Elza Nadai (1993), outra autora a apontar a influência francesa na constituição da disciplina História no Brasil, analisa que em 1838, ano da inserção dos estudos históricos no currículo, apelavam-se para as traduções de grandes compêndios franceses e, na falta de traduções, utilizavam-se os próprios manuais da França. Desta forma,

(...) a História inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de bibliografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1993, p. 146)

Aprofundadas a identificação com a história europeia durante a república, a questão da nacionalidade e a formação da nação também fizeram parte das preocupações de formação mediada pela disciplina História. “No plano de estudos referido, sob a denominação “educação cívica e moral da Pátria”, dever-se-ia estudar a “biografia de brasileiros célebres, de notícias históricas do Brasil Colônia e Império e a história da Proclamação da República” (MOACYR, 109-110, apud NADAI, 1993, p. 147)

Analisando os currículos e materiais de ensino deste período, a História, segundo Nadai (1993, p.149), teve a especificidade de tentar sintetizar as ideias de nação e de cidadania, buscando o comum entre os diversos grupos étnicos e classes sociais que compunham o grupo nacional brasileiro. O ensino tinha como norteador do processo histórico o colonizador português, seguido pelo imigrante europeu e as contribuições “paritárias de africanos e indígenas”. Na ideia de nação que daí resultou, a dominação social interna expressa pelo período escravocrata e o constrangimento externo da exploração da colônia pela metrópole não tiveram explicação.

Em outros termos, a seleção do que entrava ou saía dos diversos programas escolares, “o explicitado e os silêncios” (Ferro, 34), em seu conteúdo foram determinados pelas idéias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola. Veiculou-se assim, um discurso histórico que enfatizava de um lado, a busca do equilíbrio social, e, de outro, a contribuição harmoniosa, sem violência ou conflito, de seus

variados e diferenciados habitantes (e grupos sociais) para a construção de uma sociedade democrática e sem preconceitos de qualquer tipo. Assim, o passado foi valorizado na medida em que pode valorizar este discurso. É nessa 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. O resultante dessa abordagem reproduzida há décadas nos programas de História foi a construção de algumas abstrações, cujo objetivo tem sido realçar, mais uma vez, um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social. Essas abstrações podem ser encontradas em algumas máximas que retratam, em linguagem corrente, o Brasil [...] “Deus é brasileiro”; “povo pacífico e ordeiro, amante do samba e de mulatas” [...]. (NADAI, 1993, p. 149-150)

Fica evidente o caráter ideológico¹⁷ da construção de uma identidade eurocêntrica.

¹⁷ Jornal Brasil de Fato, São Paulo, de 18 a 24 de novembro de 2010. “Um século de luta negra”, esse é o título da matéria de capa que entrevista Abdias do Nascimento, com direito a duas páginas inteiras no interior do jornal. Na atualidade, existe um debate sério, principalmente por parte das entidades negras e movimentos sociais, com relação ao racismo historicamente construído e socialmente flagrante no Brasil. Em especial, a reportagem chama a atenção pela lucidez de Abdias ao analisar o processo que vem ocorrendo e que permeia o ensino de História na atualidade, a relação dos negros e sua constituição na história ensinada do Brasil. Nos livros didáticos e no currículo nacional para a disciplina História está ocorrendo um movimento de incorporação do ensino africano, da cultura negra no Brasil, diferentemente dos manuais antigos como os que vimos expresso na citação de Nadai (1993). Tenta-se na atualidade incorporar a história do negro como uma história de resistência, luta e como ativamente participante do processo. Entretanto, ao passo que se percebe esse avanço, algumas categorias, exemplificada neste caso como a de “raça”, têm sido amenizadas. Ao passo que se introduz a verdadeira história dos negros no Brasil, tenta-se também amenizar as relações de exploração e o preconceito que historicamente acompanha o processo, substituindo o conceito de raça por etnia, não só na escola, mas no corriqueiro, no dia-a-dia. Quando perguntado sobre o papel do fator étnico na luta política social, assim responde Abdias: “Não recorro ao eufemismo “questão étnica” porque creio que seu uso reforça o equívoco da suposta acepção biológica do termo “raça”. Esta é uma pista falsa cuja manipulação abastece de grande munição aqueles que procuram demonizar e deslegitimar a nossa luta. [...] Os grupos discriminados nessas sociedades não correspondem a nenhuma etnia, portanto, é conceitualmente confuso e cientificamente incorreto falar de “discriminação étnica” quando o alvo desse tratamento vem a ser a população negra ou indígena, por exemplo. Um negro no Brasil, na Venezuela ou na Costa Rica não é identificado como ibo, aça, zulu, hutu ou ioruba, mas como negro ou afrodescendente. Os indígenas nas Américas não são discriminados na sua condição de maias, incas, quéchuas, aimarás, cheyenne, iroquois, sioux, tupis ou guaranis, mas como indígenas. Adotar o eufemismo “questão étnica” significa, a meu ver, uma tática defensiva que instaura a confusão conceitual entre nós e entrega os pontos aos adversários que alegam que nós, ao defendermos os nossos direitos, estamos sendo racistas. Ao aceitar a definição deles, identificando a categoria social de raça como critério genético biológico, nos submetemos ao discurso hegemônico que desmoraliza nossa própria experiência histórica de opressão e discriminação.” (ABDIAS, Entrevista publicada pelo jornal Brasil de Fato – 18 a 24 de novembro de 2010)

Dessa forma os estudos da América, por exemplo, só aparecem na década de 1950 e de maneira periférica nos currículos.

Por influência do positivismo, a abordagem histórica primava pela neutralidade e objetividade. A periodização obedecia aos marcos políticos, enfatizando a história oficial onde os grandes interlocutores eram a elite e o Estado.

Buarque de Holanda (2005) nos esclarece que o sucesso do positivismo entre nós, assim como em outras nações parentes da nossa como no Chile e no México, reside na capacidade deste sistema em combater o inesperado, em oferecer ao espírito o imutável.

É realmente edificante a certeza que punham aqueles homens no triunfo final das novas ideias. O mundo acabaria *irrevogavelmente* por aceitá-las, só porque eram racionais, só porque sua perfeição não podia ser posta em dúvida e se impunha obrigatoriamente a todos os homens de boa vontade e de bom senso. Nada haveria de deter e muito menos de anular o ascendente fatal de uma nova espiritualidade reclamada pelo conjunto das necessidades humanas. (BUARQUE DE HOLANDA, 2005, p. 158)

A ciência histórica, todo o aparato científico, legado por Comte, foi a base sob a qual eram recriadas a tradição nacional brasileira, princípios que por sua rigidez forneceriam o sossego ao sono dos justos, onde de fato lê-se elite. Sob estas bases entende-se a fabricação do sentimento nacional. E como não lembrar, a célebre passagem de Aristides Lobo referindo-se ao 15 de novembro, sobre a vitória da República, onde escreve que “o povo assistiu bestializado e sem entender o que se passava”? Podemos inferir o esforço que foi feito para que o povo desta forma permanecesse.

Segundo Nadai (1993), no início do século XX, surge um movimento renovador do ensino em geral que ecoa também na prática da disciplina História. Entretanto, as realizações de fato só ocorrem quando, em 1934, aparecem os primeiros cursos destinados a formar o professor. É nesta fase que no Brasil se tenta superar o autodidatismo abrindo novas possibilidades para o trabalho docente.

No caso paulista, nas origens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, os estudos de História foram marcados por três influências: na Cadeira de História da Civilização, pelos Historiadores franceses da “*École des Annales*”; na História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de cunho conservador e tradicional; e na Cadeira de História da América, pelo historiador norte-americano

Paul Vanorden Shaw, detentor de uma visão menos dogmática, incluindo perspectiva interdisciplinar.

[...] Essa formação, embora eclética, conduziu para a compreensão, em novas bases, do objeto e do método da História e, por conseguinte, do seu ensino. (NADAI, 1993, p. 154-155)

A partir da Reforma Francisco Campos, datada de 1931, tivemos mudanças significativas no ensino de História. Bittencourt (1990) analisa estas alterações tendo como pano de fundo a reflexão da utilidade destas transformações ou permanências. A quem serve determinada História, a quem interessa que o ensino de História seja considerado verdadeiro ou oficial?

Em realidade estes questionamentos fazem parte da construção do próprio conhecimento, e se tratando de História, uma disciplina ensinada como forma também de manter viva a memória da humanidade, fica evidente que os conteúdos privilegiados, as memórias a serem lembradas ou as que devem ser esquecidas, fazem parte de projetos para a sociedade. Claro que não se pode entender essa questão de forma maniqueísta, mas de maneira a entender os interesses em jogo nestes momentos históricos e que estão em disputa.

De maneira exemplificadora, uma passagem de Neves (1994) em seu livro “Educação e política no Brasil de hoje”, mesmo tratando de um momento histórico distinto (década de 1990) do que é analisado por Bittencourt no Brasil (primeira metade do século XX), deixa transparente algo que se pode generalizar em suas questões de determinação:

Em relação a suas estratégias de dominação, o Estado, embora continue a deter o uso legítimo da força, podendo pôr em funcionamento seu aparato repressivo para inviabilizar a organização das massas populares, vê-se compelido a utilizar cada vez mais amplamente estratégias políticas que visem à obtenção do consenso,

[...] Tais estratégias, resultantes do embate entre os interesses conflitantes das classes sociais no âmbito do Estado – no sentido estrito – e na sociedade civil, *tanto incorporam demandas reais das classes dominadas como procuram garantir a hegemonia do grupo monopolista*, dependendo da correlação das forças sociais em cada formação social concreta.

[...]

Nesse sentido, pode-se afirmar que as políticas públicas, no capitalismo monopolista, respondem simultaneamente às necessidades de valorização do capital e de mediação dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial [...] (NEVES, 1994, p. 14. Grifos nossos).

O caráter das disputas, das lutas, do jogo de interesses antagônicos, tendo em mente a complexidade do fenômeno, ainda remete a resultados, nesse sentido há como afirmar que servem a interesses determinados. Entretanto, a complexidade das relações estabelecidas e as condições objetivas para a efetivação de determinada situação devem ser pesadas.

Uma reforma de ensino não pode ser vista, e o tem sido por inúmeras e significativas obras da historiografia educacional, como fruto da ação exclusiva e isolada do Estado, mas sim momento de articulação do poder com as diversas classes sociais capazes de se fazer ouvir. (BITTENCOURT, 1990, p. 34)

Deste modo, a Reforma Francisco Campos (1931) teve vários interlocutores e agentes históricos envolvidos, que na visão de Bittencourt (1990), representa um momento de mudanças, um marco de entrada na época contemporânea da educação em geral e para disciplina História em particular. É a partir deste momento que o ensino secundário¹⁸ e as disciplinas nele contidas tomam relevância e suscitam debates acirrados com relação ao caráter educativo das instituições.

Quais eram as discussões que estão antecedendo e permeando as alterações efetivadas no campo educacional e no específico do ensino de história?

3.1 A Reforma Francisco Campos e o ensino de História

Romanelli (1986) analisa que entre os períodos de 1920 até 1964 teve no Brasil uma série de movimentos armados e revoluções que esboçavam o descompasso do desenvolvimento econômico; uma crise política e econômica que levaram a várias tentativas de rompimento com a antiga ordem social oligárquica (Id. p. 47). A conformação do modelo urbano-industrial do início do século XX teria desestabilizado o sistema educacional, este passando a ser pressionado pela exigência das novas demandas e recursos humanos melhor qualificados, principalmente para os setores secundários e

¹⁸ Ao se referir ao ensino secundário Bittencourt (1990, p. 34) está especificamente dizendo sobre a instituição ginasial.

terciários da economia. Atrelado ao capitalismo emergente, a crise avançou sob o sistema educacional e exigiu uma reorganização. O contexto de crescimento acelerado, tanto o demográfico quanto o urbano, ocasionou problemas estruturais evidenciando a deficiência também do sistema de ensino. Não havia escolas suficientes, e principalmente ficava flagrante a discriminação e o afunilamento social do sistema de ensino, favorecendo imperativamente a formação das elites. Passa a ocorrer então, “uma inadequação que define a defasagem entre educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930” (ROMANELLI, 1986, p. 15) Nas tentativas de equilibrar as coisas se percebe, segundo Romanelli, a “predominância” e controle da ala conservadora. Controle quantitativo feito através do legislativo e mantendo a seletividade do ensino e qualitativo freando o ensino técnico. (Idem, p. 15).

Inserido há tempos na “marcha das civilizações”, o Brasil sente a ressaca econômica da Crise de 1929 e vê-se forçado ao desenvolvimento interno, principalmente via acumulação primitiva de capital e ampliação sistemática do mercado interno. Isso, claro, esbarrou profundamente no modelo latifundiário existente até então.

Politicamente havia crescido, juntamente com as cidades, as pressões da classe média, setores das forças armadas e concomitantemente aparecia em cena um novo ator social: os operários, que sob influência da mão-de-obra europeia tiveram acesso às ideologias antiburguesas. É deste período, por exemplo, a criação do Partido Comunista. (Idem, p. 48 – 49) Entretanto, entre estes novos atores sociais, afirma Romanelli (1986):

De todos, o que mais profundamente marcou a luta pela mudança do processo político e saiu vitorioso com o movimento de 1930 foi o tenentismo. Sem uma ideologia definida capaz de sustentá-lo como movimento duradouro e coerente, o tenentismo se resumiu numa série de reivindicações que oscilaram entre a necessidade de se implantar uma ordem social e econômica de caráter capitalista e a moralização das elites, até a implantação de mudanças radicais, só passíveis de realização pela imposição de um governo forte, coeso e nacionalista.

A crise delineou-se, portanto, como uma necessidade de se reajustar o aparelho do Estado às novas necessidades da política e da economia, ou seja, de se substituir urgentemente toda a estrutura do poder político que contribuiu para criar e manter a crise econômica. (ROMANELLI, 1986, p. 49)

Era notável o descompasso entre o acelerado processo de urbanização e industrialização e os aparelhos de Estado. Ao estudar o desenvolvimento específico da cidade de São Paulo, Prado Junior (1977, p. 111 – 139), oferece o quadro de crescimento demográfico apresentado pelo motivo da industrialização no país. Mostra como a cidade se relaciona com os demais nichos econômicos e como a formação destes grandes centros redefiniu a vida econômica e social. Na demonstração da explosão demográfica temos que na cidade de São Paulo em 1872, habitavam 31.385 pessoas, em 1920 alcançava a marca de 579.033, já em 1940, 1.318.539 e em 1950 sobe para 2. 227. 512 (PRADO JUNIOR, 1977, p. 122). Se estes números não podem ser generalizados para todo o país, pelo menos expressam o crescimento nos grandes centros e nas principais capitais dos Estados o que forçosamente colaboram para as transformações tidas como necessárias à vista do período; interessando diretamente aos assuntos ligados à formação desta massa em ascendência e ávida por trabalho. Neste ponto, a “pressão” não se canalizava para o acesso ao mundo do trabalho via educacional, esta discussão estava ainda insipiente. Neste momento encontramos as discussões sobre o papel e função educacional e que paulatinamente tomam destaque na cena política.

Apesar de debates acirrados com relação à função educacional, sobre o caráter educativo do ensino secundário, basicamente ele ainda era tido como um simples momento, “um corredor de passagem para o curso superior.” (CASTRO, p.70, apud BITTENCOURT, 1990, p. 33) A visibilidade das discussões quanto às finalidades do ensino, não reduzira este fenômeno durante a República. A supremacia das instituições particulares em todo o Império e que se estendem pela República, são uma amostra. Pode-se ainda situar as tentativas de organização ginasial em cursos seriados, que reduziram os lucros das instituições preparatórias, já que a finalidade era o acesso ao superior. “A qualidade do ensino das escolas preparatórias não era questionada, principalmente porque os pais podiam contar com fraudes no decorrer dos exames, servindo-se de relacionamentos sociais e políticos.” (BITTENCOURT, 1990, p.45).

O ensino seriado já estava presente no ensino confessional, o ensino religioso utilizava esta forma como uma melhor maneira de, paulatinamente, inserir em seus alunos os valores cristãos e o moral.

A Reforma Francisco Campos (1931) favoreceu a implantação do ensino seriado nos ginásios, o que favorecia o ensino católico. Neste ponto surgem alguns agentes distintos em disputa. Em relação ao ensino seriado, havia representantes do ensino laico, que defendiam o ensino seriado e público como uma forma de garantir uma formação geral melhor, e havia os que defendiam o ensino laico, porém privado, e, nesse sentido, tendo como orientação os exames preparatórios para o nível superior, estavam defendendo a não seriação. Os que defendiam o ensino vinculado à religião católica, estes já eram adeptos do ensino seriado.

Os esforços dos governos em instituir um regime seriado, aparecem como forma de dar organicidade ao ensino. “A reforma de Epitácio Pessoa de 1901 foi uma tentativa de regulamentar o ensino, obrigando escolas particulares e estaduais a se equipararem ao Colégio Pedro II, o que se fosse efetivada teria implantado, naquela época, o regime de estudos seriados.” (BITTENCOURT, 1990, p.38) Acontece que os exames para a admissão permaneceram e a iniciativa particular tinha neste ponto fator lucrativo.

Para o ensino de história o ensino seriado possibilitou um currículo melhor definido.

Com efeito, os setores da sociedade se dividiram em dois grupos: “aqueles que defendiam uma instrução secundária oferecida pelo Estado e aqueles que só aceitavam que o Estado interviesse, no máximo na educação popular.” (NADAI, 1987, p. 32)

Pensando a partir de São Paulo, por parte do governo não havia o interesse imediato de concorrer com o ensino particular. As iniciativas de criação de escolas oficiais visavam atingir o interior, com a criação de escolas auxiliadas pelos municípios que servissem inclusive como modelo às escolas particulares.

Dentro do projeto político de expansão e organicidade aparecia o discurso da democratização do ensino. Democratização essa que deve ser entendida, segundo Bittencourt (1990) como uma ampliação do ensino para “determinada parcela da população, uma vez que não havia alusão quanto a iniciativas no sentido de garantir o secundário para o conjunto de adolescentes e nem sobre a gratuidade do mesmo.” (Id. p.42) Percebe-se ainda o caráter eleitoreiro, quando o governo reforçava em números sua participação no ensino.

A vitória da Reforma Francisco Campos (1931) em instituir o ensino seriado se deveu também às tentativas anteriores, a última ocorrida em 1925 e responsáveis por trazer

o debate à sociedade. Sobretudo, o êxito ocorreu pela grande disseminação de novas ideias veiculadas em distintos setores e por vários canais. Destaca-se um grupo de intelectuais chamado de grupo da “Escola Nova” tendo como representantes: Fernando de Azevedo, Licínio Cardoso, Carneiro Leão, entre outros.

O ideal escolanovista vinha a reboque das transformações estruturais da sociedade brasileira e o pujante processo de urbanização e incremento das indústrias nacionais. Tenta a todo custo instaurar nova finalidade ao ensino, e em específico ao ensino secundário.

Em resposta à pergunta da causa fundamental do insucesso de várias tentativas de reforma para o ensino secundário, feita em ocasião de um inquérito encomendado a Fernando de Azevedo em 1924 sobre a educação pública em São Paulo, o Sr. Ruy Paula Souza¹⁹ aponta como um dos problemas principais a deturpação da finalidade do ensino secundário.

Este ensino tem como fim principal a formação dos espíritos, isto é, o desenvolvimento superior das faculdades intelectuais do educando. Para me tornar mais claro: admite-se que a inteligência não é um reservatório que se enche de conhecimento mas sim um instrumento delicado que se aperfeiçoa para o tornar capaz de cumprir sempre melhor funções cada vez mais complexas. O ensino secundário é, pois, pela sua natureza, formativo e não aquisitivo.

Este caráter especial que cabe ao ensino secundário se compreenderá sem dificuldade, se admite que para formar a elite de uma nação, há interesse em fazer dar pelos melhores espíritos o máximo rendimento. Para os tornar instrumentos ótimos, é preciso justamente esta lenta ação de um curso de estudos prolongados e desinteressados. Só assim se formarão espíritos que, - qualquer que seja a especialidade procurada mais tarde, - se distingam pela faculdade eminente de se interessarem e de se adaptarem às diversas criações do espírito como na indústria dos homens. Tal será a finalidade do ensino secundário. (AZEVEDO, 1937, p. 309-310)

Da resposta elucidativa sobre a finalidade do ensino secundário é de se perceber primeiro a defesa do curso seriado através de uma “lenta ação de um curso de estudos prolongados e desinteressados”, é desta forma que pretendiam oferecer uma cultura geral e que tornasse aptos os homens a desempenharem quaisquer papéis que escolhessem no

¹⁹ “Professor da Escola Normal da capital. É um dos fundadores e o primeiro diretor do Lyceu Franco-Brasileiro.” (AZEVEDO, 1937, p.308)

futuro brasileiro que estava a se complexificar. Entretanto aparece também, o tom elitista sobre a questão de governança do país, na ilustração de se querer formar a elite. Questão que aparece no próprio Fernando de Azevedo, segundo Bittencourt (1990, p.49) embora a defesa da democracia o fizesse entender a classe média como grande difusor de ideias.

Sobre o Sr. Ruy Paula Souza deve ser dado um esclarecimento: apesar de sua aproximação com as ideias da “Escola Nova”, este professor da escola normal da capital no período não é escolanovista. Em realidade, desaprova a necessidade de organização das lutas para o ensino dentro de um movimento intitulado “Escola Nova”. Em resposta à pergunta 7 do mesmo questionário a ele aplicado esclarece:

7 – Até que ponto se deve tomar, no ensino secundário, como uma reivindicação legítima, a aspiração incluída no princípio inovador: “uma escola nova para necessidades novas”?

– Diante das modalidades cada vez mais complexas da vida moderna, haverá mesmo necessidade desta Escola Nova? Pela sua própria finalidade, o ensino secundário deve formar espíritos que se distingam pela sua largueza de vista, pela sua facilidade de adaptação. Para que uma escola nova se o ensino secundário atual dando ao espírito estas qualidades, permite-lhe compreender estas concepções novas da vida e por conseguinte adaptar-se e integrar-se nelas? (AZEVEDO, 1937, p. 315)

Segundo Saviani (2007) em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, no campo da esquerda brasileira, o movimento da Escola Nova homogeneizou o discurso em relação às questões educacionais no período. Paschoal Leme é o exemplo utilizado nesse sentido.

De fato, ainda que Paschoal Leme tenha expressado uma consciência clara da diferença que separava os marxistas dos escolanovistas, ele não via incompatibilidade na atuação conjunta de liberais e marxistas no campo da renovação educativa. [...] Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no “manifesto dos pioneiros”, representa a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se que na década de 1930, o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda. (SAVIANI, 2007, p. 275)

Os responsáveis pela difusão do ideal escolanovista entendiam a escola seriada como uma necessidade à capacitação intelectual e moral e ainda como forma de garantir um número substantivo de aptos para o setor urbano: “ampliava-se o setor terciário e havia

necessidade urgente de preparar jovens para ocupar os novos espaços originários da ‘civilização da técnica’ urbana e industrial.” (BITTENCOURT, 1990, p. 49. Grifos do original)

Assim, Francisco Campos encontrou uma melhor pavimentação para instituir o ensino seriado, aproveitando a situação favorável que se instituía no país movido pelos debates e discursos pró-civilização e progresso. Manteve os interesses das escolas privadas e delegou ao estado uma função fiscalizadora das determinações legais.

Então, dentro deste ensino seriado, tutelado pelo Estado, surgiram outras disputas com relação à composição das disciplinas. Até a década de 1920 imperou um currículo eclético baseado no modelo de preparação para o nível superior. Entretanto, mediante à conjuntura econômica do país, as disputas entre um ensino profissional ou propedêutico tomam corpo e atingem em cheio as questões referentes ao ensino de História.

Itamar Freitas (2009) expõe que até a reforma de 1925 no Brasil, os estudos ligados à história “eram produzidos pelos catedráticos de história e aprovados pelas respectivas congregações dos estabelecimentos de ensino.” (FREITAS, 2009, P. 43) Tal afirmação nos remete ao caráter personalista do ensino e escolhas dos conteúdos para a história no período republicano. “A partir de 1931 até 1952, entretanto, os programas passaram a ser produzidos por comissões do Ministério da Educação e Saúde Pública que indicavam não apenas os temas a ensinar, mas também os modos de ensinar.” (FREITAS, 2009, p. 43) Este ponto é algo que se torna factível principalmente pós a reforma Francisco Campos (1931).

Quando Fernando de Azevedo retoma a discussão sobre o ensino sob bases da “cultura geral” para a formação da sociedade urbana brasileira, estava orientado pelas propostas francesas. A organização das disciplinas a serem distribuídas durante a seriação do ensino secundário, nesta perspectiva, estava dedicada à formação do espírito, garantindo uma formação literária, com o ensino de línguas e literatura, a formação científica, através das ciências matemáticas e naturais, assim como se buscava, dentro do modelo Francês de “civilizar o mundo” e dos estudos da nação, moldar a questão da nacionalidade, a consciência nacional, em anuência com a formação universal por meio do ensino da língua vernácula, Geografia, História Nacional, História da Civilização e História do pensamento humano. “Procurava-se, com esta proposta, conciliar o ‘ideal humanístico’ e o ‘ideal

realístico’, essenciais para uma cidadania que deveria ser orientada para ‘a universalidade’ para que se pudesse ‘achar a certeza do progresso’”. (BITTENCOURT, 1990, p.54. Grifos do original)

As discordâncias mais ferrenhas a respeito desta organização foram feitas por parte da ala religiosa que pretendia manter o ensino religioso na educação pública. Estava em jogo naquele momento a tentativa de não laicização do ensino, o que equivalia à tentativa de manter a autoridade da auréola católica. A Modernidade trazida através das novas propostas para a organização escolar fazia abrandar algumas chagas de cristo da tradição católica na formação do povo brasileiro.

Ancorando-se no sistema manifesto por Azevedo, nos programas curriculares da organização secundária, o estudo de História estava disposto em todas as cinco séries, com o nome de “História das Civilizações”. Nota-se que novamente a História do Brasil era suprimida, “derrubada” do currículo por necessidade da equiparação do ensino a todos os colégios mantidos pelos municípios, mesmo os particulares na década de 1930. Cronologicamente, a História do Brasil, como vimos anteriormente, surge na década de 1840²⁰, sendo incorporada à História Universal por Epitácio Pessoa (1865 – 1942) em fins do século XIX e em seguida, durante Reforma Rocha Vaz, de 1925 a 1931, o ensino de História volta a ser determinado em duas frentes: a História Universal e História do Brasil, sendo responsabilidade das congregações (notava-se o prestígio do Colégio Pedro II nesse quesito) a feitura dos programas de ensino.

Todavia, o centralismo da reorganização do ensino sob a tutela do Ministério da Educação e Saúde Pública, pós 1931, havia feito da disciplina História do Brasil um apêndice, fazendo-a perder a especificidade enquanto saber autônomo para figurar englobada em “História das civilizações” pela Reforma Francisco Campos (1931). A História do Brasil e História da América apareciam simplesmente nas instruções sobre o método que acompanhava os programas feitos pelo Ministério. Contraditoriamente, deveriam ser eles o centro do ensino, segundo a diretiva do Estado.

A história do Brasil e da América constituirão o centro do ensino. É claro, porém, que não se deve considerá-las isoladamente. Ao contrário, cumpre

²⁰ Ver o quadro da página 54.

seja adquirido, a princípio, o conhecimento da situação do mundo até o descobrimento, para se fazer depois o estudo simultâneo da História geral, da História da América e da História pátria, a fim de que possam ser bem apreciadas as influências que concorrem, de toda parte, para formação do Brasil e de várias nações americanas, bem como para que se considere o papel desempenhado pelos diversos países no conjunto da evolução da humanidade, e se conheçam os problemas humanos em cuja solução cumpre ao Brasil empenhar-se solidariamente com as demais nações (decreto n. 24.303, de 28 de maio de 1934, apud HOLLANDA, 1957, p 19)

Contudo, na prática, a “História das Civilizações” era o centro possível de ser ensinado de fato. Não se deu a devida atenção às recomendações metodológicas. O conhecimento específico sobre a História do Brasil e da América, apesar de todo o esforço dos predecessores, encontrava-se muito diluído o que fazia do ensino destes temas um esforço particular de cada professor.

Poucos professores deram a devida atenção às instruções metodológicas e, menos ainda, intentaram cumpri-las. Limitaram-se, geralmente, a ensinar o que estava nos programas e quando estes estavam em desacordo, com aqueles, não as tomavam em conta. Deve-se, também, lembrar que as autoridades do ensino tomaram a mesma atitude e que, nos colégios sob inspeção federal, esta desanimou mais de uma vez os vários professores que intentaram levar ao terreno da prática o que havia de mais fecundo nas referidas instruções. (HOLLANDA, 1957, p. 30)

Os programas de História da Civilização geralmente eram acompanhados por instruções metodológicas, o que não ocorria em outras disciplinas como era o caso das pré-jurídicas. No programa para História das Civilizações constavam, mediante análise de Hollanda (1957), 33 tópicos, ou “itens”, 2 sobre metodologia, 6 para Pré-história e Antiguidade, 5 para o período Medieval e o restante para História Moderna e Contemporânea, divididos em: 9 para os séculos XIX e XX, 2 compreendendo de 1914 em diante, 2 para História da América e apenas 3 para o Brasil. (HOLLANDA, 1957, p. 30 – 31) Os temas relacionados ao Brasil e à América estavam englobados nos temas gerais de História Moderna e Contemporânea, eram estudados de acordo com os desenlaces da História Europeia, dentro da visão de uma História Geral.

História da América e História do Brasil, apesar de metodologicamente serem aconselhadas como centrais, eram feitas simultaneamente com a História Geral,

englobavam o todo do estudo sobre as civilizações e teriam papel mais preponderante quando, os países da América estudados, se tornavam independentes, não fazendo sentido estudá-las enquanto não influíam diretamente para aquisição do homem um “certo verniz civilizatório”. (FREITAS, 2009, p. 52) Brasil era estudado minimamente, reduzido ao “indispensável para a apreensão da própria História das civilizações”. (HOLLANDA, 1957, p. 32)

Assim, História das Civilizações apresenta como missão oferecer ao aluno o conhecimento da “obra coletiva dos homens no decurso do tempo”, uma formação política para que o aluno aprenda seus deveres para com a comunidade, consciência essa que estaria presente nas demais disciplinas, mas a primazia reside nos estudos históricos, pois ele seria capaz de oferecer a “clara compreensão das necessidades de ordem coletiva”. É através da História que se poderá oferecer as interpretações econômicas e como elas “tornam necessárias as transformações políticas e jurídicas”. (HOLLANDA, 1957, p. 17 – 18) Percebe-se, já neste período, a tentativa de adaptabilidade via educação e conhecimento dirigido à realidade que o modelo econômico em vigor necessita. Um cuidado tido com a disciplina História era com as questões políticas, tema presente em alguns debates que, em suma, visavam diminuir sua importância, principalmente quanto aos pontos referentes a sucessões de governos, problemas diplomáticos e mesmo a história militar. A essa altura, nem cabe perguntar a quem o ensino dos momentos de efervescência política e rupturas não interessavam.

3.2 Da Lei Orgânica aos convênios

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, manteve a divisão do curso secundário da Reforma anterior, entretanto reduz para 4 anos o “ginasial” e aumenta para 3 anos o segundo ciclo denominado “colegial”.

Nas análises de Hollanda (1957 p. 43 – 49), os programas de cada disciplina foram divididos em “unidades didáticas” que, segundo o Ministério da Educação, teria a função de melhor explicitar o que seria trabalhado por cada matéria tendo em vista as finalidades do ensino secundário e cooperação entre as diversas modalidades de ensino, assim como a

interação professor aluno. Montavam-se sumários com enunciados que dava vazão a certa autonomia docente de trabalho. Mesmo assim, o governo teve o cuidado de fazer constar nos programas as orientações pedagógicas e metodológicas para a efetivação do ensino nas determinadas matérias. Tendo todas em comum o fato de estarem voltadas para a educação moral e cívica que constam nos artigos 22, 23 e 24 da Lei Orgânica.

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições. (Decreto-Lei n. 4.244 – de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do ensino secundário)

Mantendo este norte,

Seguiam-se outras prescrições, umas de índole geral, outras mais específicas. Assim, cada programa seria, tanto quanto possível, marcado pelo sentido patriótico e pela preocupação moral [...] sendo a formação da personalidade integral dos adolescentes a primeira finalidade da educação secundária, a êsse harmônico objetivo, deveriam atender, de maneira

oportuna e adequada, todos os programas. (HOLLANDA, 1957, p. 43 – 44)

Lourenço Filho (1897 – 1970) defende a distribuição das matérias também em unidades didáticas, pois faria com que o professor fosse “inclinado” a juntar a informação a ser passada com conteúdos que devessem despertar o interesse dos alunos e estes seriam mais bem capacitados a relacionar os elementos visando a atuação prática, fornecendo o “gosto pelos exercícios de treino e formação mental necessários, evitando-se a decoreação passiva de palavras e frases, sem maior valor educativo” (LOURENÇO FILHO, Apud HOLLANDA, 1957, p. 44 – 45) Pretendia-se, no âmbito oficial das discussões acerca das intencionalidades da mudança pela Reforma Capanema (1942), migrar de um ensino quantitativo para um ensino qualitativo.

Mas, a que cumpre utilizar tal formulação das disciplinas em unidades didáticas? No caso da disciplina História, na intenção da qualidade, do ensinar menos, porém melhor, a partir da Reforma Capanema (1942) aparece a tendência aos “programas mínimos”.

Os currículos mínimos, com esta nomenclatura, surgem somente em 1951, entretanto enquanto uma tendência, ao restabelecer a separação entre a História Geral e de Brasil, que a reforma anterior (Francisco Campos – 1931) tinha unido em História das Civilizações, a Reforma Capanema (1942) buscou o equilíbrio entre o que se deseja ensinar e o que de fato a realidade dos professores poderia oferecer como ensino. Não é raro encontrarmos em Hollanda (1957) a indicação do despreparo da grande maioria dos professores de História com relação às orientações metodológicas pretendidas pela reforma de 1931. Os “currículos mínimos” seriam, na visão do autor, um avanço para estabelecer nacionalmente o equilíbrio, entretanto pondera que deveriam ser feitos mediante

comissões diversificadas regionalmente e com a participação não só do magistério secundário, mas, também, do universitário. Assim como o Colégio Pedro II voltou a elaborar os seus programas, poder-se-ia, pelo menos, devolver esse direito aos ginásios e colégios de manutenção estadual, bem como estendê-lo aos municipais e dos territórios da União. (HOLLANDA, 1957, p. 103)

Os currículos mínimos têm a seu favor o não engessamento do ensino tutelado pelos grandes programas detalhados, conferindo certa autonomia ao professor na escolha e

abordagem dos assuntos que gravitam em torno do fixado como “mínimo”. Entretanto, em meados do século XX, os exames para admissão no ensino superior ainda persistem sendo outro grande entrave à autonomia docente e livre pensamento histórico.

Nas décadas de 1940 e 1950 em diante, outro ponto interessante, para o ensino de História e às humanidades em geral, foi o desenvolvimento da psicologia social. No Brasil, frutificaram-se revisões de manuais escolares baseados numa necessidade da compreensão entre os povos, buscando silenciar estereótipos para se minimizar as tensões internacionais. Os estudos sobre o assunto, tendo a UNESCO participação importante, apontavam para a associação entre os valores indesejáveis e os estereótipos ensinados via educação. Nesse aspecto, matérias como História e Geografia apresentavam a maior abundância destes estereótipos indesejáveis e tiveram maior atenção. A tentativa de supressão destes males se pretende, então, abrandar relações hostis internacionalmente e mesmo internamente. Sobre o ponto de vista pedagógico, e estas discussões se devem em grau elevado pela participação dos adeptos da “Escola Nova”, deveria se evitar os estereótipos no ambiente escolar que se relacionassem aos diversos grupos sociais e étnicos que constituem nossa brasilidade, assim como em grande medida pregar o respeito entre as nações e povos. (HOLLANDA, 1957, p. 198 – 212).

Assim, percebe-se, uma tentativa também de frear o nacionalismo exacerbado que se cogitava tornar agressivo; principalmente pós-revolução de 1930 e no governo de Getúlio Vargas. Em realidade, as mudanças sugeridas tiveram as portas abertas pelas novas relações diplomáticas entre os países, principalmente os países americanos, desejosos em estreitar relações comerciais, em vista do grande desenvolvimento industrial. Oficialmente, em 1933, Brasil e Argentina firmaram um convênio para que o ensino de História fosse revisto.

As “normas” destes convênios tinham como norte alguns princípios: *generalidade*, devendo os compêndios balancear bem as visões parciais da História para que não se comprometesse uma noção global onde se encontram os povos; *Cordialidade*, princípio que excluiria quaisquer comentários depreciativos com relação aos estrangeiros; *Solidariedade*, onde caberia à História desenvolver as relações de paz e comércio entre as nações, principalmente com as americanas; *Idealismo*, traduzir o desinteresse de nossa política exterior; *Americanidade*, busca pelo respeito entre estas nações; e finalmente, *Veracidade*,

neste ponto, contraditoriamente, tem-se como exigência a exclusão dos temas controversos, limitando-se aos fatos, quando muito. (HOLLANDA, 1957, p. 2006 – 207) Soa até certo sarcasmo: omitir é melhor que mentir.

Os que se posicionavam contrários aos acordos, justificavam suas posições em favor da verdade histórica. Temiam que a revisão dos materiais para o ensino de História, pelas necessidades de compreensão entre as nações, apagasse as verdades e a realidade sobre o passado.

Além disso, ao sabor da política exterior de cada nação, variaria a atitude recomendada pelas autoridades para o ensino com este, ou aquele, país. Pretendendo eliminar dos compêndios tudo quanto pudesse opôr-se a um espírito internacional, poder-se-ia nem se quer logrã-lo e, ainda, deixar a verdade histórica a mercê de critérios, puramente políticos e transitórios. (HOLLANDA, 1957, p. 209 – 210)

3.3 Ditadura Militar, convênios e o que lhes convêm

Para Nadai (1993), nas décadas de 1950 e 1960 a sociedade colhe os frutos da atividade no ensino superior oferecendo melhores profissionais para o ensino secundário, mesmo em grande minoria, estes passaram por um “aprofundamento dos fundamentos científicos e do papel formador-crítico da disciplina” (NADAI, 1993, p.155). A compreensão melhor de novas bases para o ensino tenta eliminar o conteúdo objetivo e o registro imparcial, mas a História eurocêntrica e o discurso legitimador permanecem, simplesmente permitiu outra qualidade e que estava implicitamente associada à ampliação do ensino e ao projeto de industrialização e urbanização; tendo a Segunda Guerra Mundial importância diferenciada no processo e que fará com que os “bons frutos” transformem-se em forjas para um novo regime. Ainda assim, nestas décadas, a partir das maiores atividades no campo do ensino superior, vê-se a diminuição do abismo educacional entre as escolas propedêuticas para a elite e a educação popular. Houve uma disputa ao acesso do conhecimento escolar, em razão da penetração das classes trabalhadoras nesse espaço que as elites tentavam resguardar e por onde justificavam sua condição social, ou “ascensão”; buscavam inculcar a “crença da existência de lugares definidos numa sociedade altamente hierarquizada e de classes” (Idem, p. 156).

O desenvolvimento industrial verificado principalmente a partir de 1940, fez surgir novas forças de pressão ao acesso escolar. A burguesia industrial e o operariado urbano iniciam sua contestação ao modelo da escola para elite. “É neste contexto de pressões econômicas, sociais e políticas de diferentes origens, surgidas dentro de limites bastante marcados, que acontece uma significativa alteração, mais de ordem quantitativa que qualitativa, na organização escolar brasileira.” (NORONHA; RIBEIRO; XAVIER, 1994, p. 202)

Mesmo que de forma tardia, vemos, na década de 1950, inúmeras experiências pedagógicas, com diversos Estados testando novos currículos, etc., entretanto são os desenlaces da Segunda Guerra Mundial que também encerram estas experiências e no decorrer do processo coloca em seu lugar a Ditadura Militar a partir 1964.

Durante a ditadura após 1964, deu-se prioridade ao crescimento econômico acelerado, o que ficou conhecido nos anais da História como o Milagre Econômico. Mas não sem prejuízo para um grande setor da sociedade brasileira convivendo cotidianamente com forte repressão. O regime centralizado do período exercia o controle através do fortalecimento do executivo e controle das demais instituições. Sindicatos, partidos e diversos setores sentiram tal controle e a educação não ficou de fora.

Especificamente sobre a relação entre História e os modelos ditatoriais, Nelson Werneck Sodré (1987), em *História e Materialismo histórico no Brasil*, assim manifesta as razões da tentativa do controle:

A fúria contra a História é intrínseca e natural de regimes obscurantistas. Ciência suprema, ela assinala a mudança como essência da vida social. Condena, portanto, qualquer idéia de eternidade e mesmo de imutabilidade. (SODRÉ, 1987, p. 9)

Para Romanelli (1986), o sistema educacional foi marcado por dois momentos distintos. Um primeiro marcado pela política de recuperação econômica e repressão, que ocasionou um acelerado crescimento, inclusive, da demanda social por educação, agravando a crise no sistema, servindo como “justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for international Development (AID)* – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro” (ROMANELLI, 1986, p. 196). São os Acordos MEC-USAID. O

segundo momento diz respeito às medidas adotadas, no campo educacional, para adequá-lo ao modelo econômico em crescimento acelerado. (Idem, p. 196). Dentre as medidas para o ensino, neste momento, destacam-se a criação do Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, a Reforma Universitária e a 5.692 de 1971 – lei que fixou as diretrizes e bases para a Educação Nacional.

Em 1969, o então presidente Médici, edita a *Convenção para o ensino de História* que havia sido firmada entre as nações latino-americanas com finalidade de rever os textos para este ensino e prevenir qualquer tipo de aversão aos povos americanos. Adiciona um oitavo artigo ao documento onde aparece o apoio norte americano à iniciativa.

Os E.U.A. aplaudem calorosamente esta iniciativa e querem antes de tudo declarar a sua profunda simpatia por tudo quanto propenda a fomentar o ensino das Histórias das Repúblicas Americanas e particularmente na depuração dos textos de História, corrigindo erros, *suprimindo toda parcialidade* e preconceitos e eliminando tudo que puder provocar ódio entre as nações. (Decreto Federal nº 65.814, de 8-12-1969, apud FONSECA, 2001, p. 44. grifos nossos)

Para Fonseca (2001), é significativa a preocupação dos E.U.A. com relação ao ensino de História. Essa preocupação pode ser explicada pelo embargo a qualquer conhecimento comunista, e aponta também sua ingerência nos processos educacionais como o caso dos acordos MEC-USAID.

O ensino de História foi cuidadosamente remodelado e colocado a serviço do regime. Seguindo o modelo norte americano e rememorando os “Convênios” multilaterais entre os países em busca da coexistência pacífica, discussões presentes já das décadas de 1920 e 1930, amalgamaram diversas disciplinas dentro do chamado “estudos sociais” e nela estava a História. Já naquele momento se pensava nos “Convênios” como maneira de abrandar as paixões existentes nos compêndios de História. Neste novo momento, mais uma vez, a História deve formar o cidadão para a ordem e transmitir os valores patrióticos; patriotismo este que, em fase do imperialismo capitalista, deve ter total identificação com os países de ponta do modelo. Assim, foi sistemática a despolitização dos conteúdos, reduções e esvaziamento como parte da chamada Política de Segurança Nacional. São implementadas, neste contexto, as licenciaturas curtas como forma de resolução do problema das pressões originárias da grande demanda educacional no cenário nacional e,

concomitantemente, assegurando a formação precária e aligeirada, desfavoreceu-se discussões críticas ou “subversivas”, do ponto de vista do regime.

Para as realizações do projeto educacional, um dos elementos fundamentais é o professor. O regime, levando a cabo seus projetos tanto econômicos como ideológicos, trabalha para readequar o professor, segundo Fonseca (2001).

Evidentemente, os princípios de segurança nacional e desenvolvimento econômico norteadores da nova política educacional chocam-se com o princípio de autonomia do professor e o Estado passa a intervir deliberadamente no processo de desqualificação/requalificação dos profissionais da educação. [...] No início de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, através do decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. (FONSECA, 2001, p. 26)

Com a justificativa de suprir a carência de professores qualificados para atuarem na expansão do ensino, os cursos de curta duração atendiam à lógica “do mais por menos” e ainda, por não ter tempo hábil, necessário à formação crítica, cumpre a designação de manutenção da ordem.

Em 1971, modificou-se a estrutura do ensino. A lei nº 5.692, estipulou o primeiro grau com duração de oito anos englobando os antigos ensino primário e o ginásio, e para o segundo grau figuram os ensinos profissionalizantes e o antigo curso ginásial. Neste processo, a autonomia da disciplina História é afetada e aglomerada aos Estudos Sociais, se mantendo autônoma, porém não sem prejuízo, no segundo grau. (CARDOSO, 2006, p.24) Neste último, viu-se a redução de sua carga horária e o “policiamento” dos temas e abordagens a serem tratados. As justificativas oficiais se prestaram a interdependência destas disciplinas e caminham para a necessidade de nova formação destes profissionais que antes ensinavam História e Geografia separadamente.

Valnir Chagas (1980), um dos elaboradores da lei e titular do Conselho Federal de Educação, explica que, neste contexto, a Geografia e História foram encaradas na sua interdependência. Uma ensina o espaço, que

inclui o homem; a outra destaca o homem em sua dimensão temporal; as duas convergem para uma visão integrada de homem e meio. (CHAGAS, 1980, apud CARDOSO, 2006, p. 24 – 25)

Nestes termos, a reboque dos cursos de curta duração, surgem também as licenciaturas destinadas a formar “a nova geração de professores polivalentes, e neles o principal objetivo é a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social”. (FONSECA, 2001, p. 27) A reforma de 1971 esboçou tentativas de reconfiguração dos currículos e do ensino.

Através da organização de diversos setores da sociedade, verificam-se pressões para que sejam modificadas as legislações rumo à possibilidade de redemocratização do país. Entretanto, figurava ainda para o ensino de História, a tutela técnica e burocrática dos órgãos governamentais, organizando e implementando os currículos para esta disciplina via secretarias de Estado, ampliando seu controle. O ensino de História deveria, então, ser ensinado segundo os modelos oferecidos pelos guias curriculares e os livros didáticos, devidamente ajustados pelos órgãos competentes, o que equivale dizer ajustados e baseados no modelo de Segurança Nacional.

No final da década de 1960 e início de 1970, novamente aparecem no campo educacional a Educação Moral e Cívica, somada à Organização Social e Política Brasileira, disciplinas que descaracterizavam e esvaziavam o ensino de História do 1º grau. As intenções fixadas no decreto 68.065 de 1971 tornavam o ensino de História vinculado aos princípios deste, e conceitos já conhecidos como nação, pátria, e heróis nacionais ganharam novas roupagens associados aos novos conceitos que traduziriam o novo momento social e político, conceitos como integração nacional, tradição, lei e trabalho. Segundo Fonseca (2001) a transmissão destes conhecimentos históricos atrelados à ordem e moral visavam prioritariamente eliminar divergências e firmar a legitimidade dos grupos militares no poder, reduzindo conceitos como liberdade e democracia aos de “civismo, subserviência e patriotismo”. (FONSECA, 2001, p. 39)

A valorização dos estudos sociais em detrimento dos estudos de Geografia e História no ensino esboçou uma pretensão controle e acusam o importante papel estratégico

destas disciplinas, por sua intervenção direta no corpo social, trabalhando a memória coletiva sobre nossa própria história.

Nesse período, na produção histórica, se encontra, também, a inserção da dialética marxista e com ela surgem os novos temas como, por exemplo, “história vista de baixo”. Ainda assim, estas produções e conhecimentos ficaram em grande medida restritos às academias. Ou pela ditadura ou pela censura. (NADAI, 1993, p.157)

Para completar, negou-se à História o estatuto de disciplina autônoma, chegando a desaparecer do currículo da escola fundamental (a partir de então, chamada de primeiro grau, com oito anos de duração) com a introdução dos estudos sociais. Ficou relegada à ínfima carga horária obrigatória em uma única série do segundo grau (grau posterior à escola fundamental, para os alunos de 15-17 anos e com três anos de duração). O controle sobre a disciplina histórica relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos dóceis, obedientes e ordeiros: de um lado, ter-se-ia dado “o esvaziamento do seu sentido crítico e contestador” e, de outro, manifestado o seu caráter de “instrumento de veiculação e formação do espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os feitos dos autoproclamados heróis do dia” (RODRIGUES, 109, apud NADAI, 1993, p. 158)

Os currículos mínimos de um período anterior considerados um ganho, um avanço para a autonomia do professor, se transformam durante o regime ditatorial em um mínimo currículo; diretrizes e normas que deveriam ser seguidas, se não pela imposição repressiva, pela simples má formação que aprisionou os professores aos esquemas prefixados dos livros didáticos e programas governamentais para a disciplina.

3.4 Fim da ditadura?

Com o fim da ditadura há um revigoramento das novas perspectivas curriculares que coexistem, ora num tom progressista, ora conservador.

A LDB de 1996 extinguiu os currículos mínimos obrigatórios e introduziu os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais, acentuando também a inclusão dos aspectos “culturais” no ensino de história, assim, ampliando o leque de atividades e tornando ainda mais rarefeito o ensino de história.

Nadai (1993), escrevendo na primeira metade da década de 1990, aponta as perspectivas para o ensino de história em seis pontos:

1.) a aceitação de que o saber específico criado nas universidades não corresponde ainda ao saber veiculado nas escolas, o saber escolar “obedece à outra lógica, que comumente se relaciona ao poder que pode ser múltiplo e variado (partido, igreja, estado, etc.), mas que define os objetivos e o conteúdo da História a ser ensinada nas escolas (de qualquer grau)” (Idem, p.159);

2.) Apoiando-se em Ferro (s./d.) e sua obra “Falsificações da História”, o campo da história universal relatada de maneira tradicional perderia espaço para a ideia do “espelho estilhaçado”, onde predomina o ensino baseado em temáticas seguindo diversas perspectivas teóricas, partindo da cotidianidade e centrando fogo na diversidade e na diferença (Micro-história);

3.) surge a percepção de que o ensino de História deve estar ancorado no ensino de seu método para garantir o não isolamento dos conteúdos e a possibilidade emancipatória do conhecimento e do indivíduo no processo.

4.) Valorização das experiências dos alunos como forma de superar a dicotomia do ensino e pesquisa.

5.) Noção de sujeitos ativos na história com a percepção de que tanto aluno quanto professores são agentes que conferem movimento à história e que devem preservar a memória histórica.

O último, 6.) versa sobre a utilização de fontes variadas na tentativa de compreender para além da história oficial a memória social. “No *corpus* documental tem ocorrido a prevalência dos manuais escolares (que tem sido reformulados, revistos, criticados), mas incorporam-se também outros documentos, não na condição de recursos, mas na dupla condição de sujeito e de objeto do conhecimento histórico.” (Idem, p. 160)

Estes apontamentos encerram-se com a conclusão da autora de que o ensino de História na década de 1990 ainda convive com uma “crise da história historicista”.

Em conclusão, pode-se afirmar que vivemos ainda uma conjuntura de “crise da história historicista”, mas as diversas propostas de ensino e as práticas docentes têm ajudado a viabilizar outras concepções de História, mais comprometidas com a libertação e a emancipação do homem. E a História a mais política das ciências sociais tem ressurgido das cinzas

(onde a ditadura pensou sepultá-la), tal qual Fênix, mais fortalecida do que nunca. [...] dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico. (NADAI, 1993, p.160).

A perspectiva apontada pela autora supracitada demonstra mudanças tidas como fundamentais e necessárias ao ensino de História. Entretanto não se faz a crítica ao ensino fragmentário que se tornou a História, e não há como estigmatizar tal fato. A leitura da autora é de início da década de 1990, por esse motivo está alocada, no início de um processo que se desenrolou e somente hoje se pode notar com maior facilidade. Somente transcorrido alguns anos se nota, que a “imagem do espelho estilhaçado”, transformou-se em estilhaços triturados, tornaram a história ensinada pueril, sem possibilidade do conhecimento do todo. Em realidade, as contradições não abandonam o ensino em momento algum, basta lembrar a manutenção, por exemplo, do *continuum*, através do “quadripartismo histórico” – Antiguidade, medievo, período moderno e contemporâneo, ou mesmo a linha evolutiva dos modos de produção, proposta pela dialética marxista – comunidade primitiva, escravismo, feudalismo, capitalismo e o socialismo. Ainda se luta contra o eurocentrismo no ensino de História, mas deveríamos? Talvez uma melhor saída fôssemos pensar em uma história humana sem privilégios e que consiga abarcar a riqueza da humanidade em suas evoluções e especificidades.

Conclusão:

Até a criação do Imperial Colégio Pedro II, a História era somente mais uma matéria necessária para o ingresso no ensino superior, sendo tratada com displicência e amalgamada aos estudos geográficos. Não existiam estudos sistematizados que enfim pudesse ser chamado definitivamente de ensino de História. Foi somente em 1849, que a História do Brasil configurou-se como disciplina autônoma da “cadeira de História e Geografia.” (IGLESIAS, 1979, p. 282)

Passados meio século, em 1899, então na fase republicana, Epiácio Pessoa (1865 – 1942) inaugura um período conturbado para a disciplina, instabilidade que se reflete até a atualidade com relação às divisões e cortes para o estudo histórico, o espaço e tempo foram modificados por inúmeras vezes. Epiácio Pessoa, em 1899, incorpora a História do Brasil ao estudo da História Universal, Rocha Vaz a restaura em 1925, novamente a disciplina é suprimida pela Reforma Francisco Campos (1931), passando a fazer parte de um estudo geral sob o título agora de História da Civilização. Capanema repara este anacronismo em 1942 fazendo com que a História do Brasil tenha seu espaço e sua importância destacada enquanto saber autônomo. Ainda assim, vê-se minuar a autoridade histórica nas passagens posteriores de nossa história, que segundo orientações políticas, ideológicas e seguindo principalmente as econômicas, desacreditam e moldam a história segundo necessidades dos grupos no poder em cada período. É assim que surgem, pela orientação pós 1964, disciplinas como “Organização Social e Política do Brasil ou Educação Moral e Cívica”, ainda na atualidade vemos o retorno do “ensino religioso”, em comum, todas têm a marca de se constituírem às custas da efetiva diminuição de carga horária e esvaziamento da disciplina História.

A educação como um todo e a disciplina História em específico demonstram-se intrinsecamente ligadas aos momentos históricos e às concepções neles vigentes, organizando-se e sendo articuladas para as realizações políticas, ideológicas e sociais, geralmente impostas pelo programa econômico adotado. Em muitas leituras sobre o

assunto, apesar de se verificar tentativas descoladas da realidade econômica, vistos, por exemplo, quando trata da história genealógica, sobressaindo neles o fator da criação da consciência nacional, não deixa de atestar uma “vitória”, a do modelo econômico racional e laico, ecoada da Revolução de 1789. É a legitimação da força burguesa que pretende transformar o mundo e a História a sua imagem e semelhança. A História, neste sentido, buscaria no passado as origens do prestígio do homem livre, liberdade essa milimetricamente associada à liberdade econômica, à liberdade dos homens em gerir sua própria existência, liberdade historicamente construída e alcançando seu ápice de evolução. A história genealógica, a criação da nação, o fortalecimento dos laços com a pátria internamente, na medida em que criava unidade do povo e protegia das contra-revoluções internas e externas, fortaleceram em mesmo grau as autonomias de negociação externamente e neste ponto ganham as nações que potencialmente teriam as melhores bases para impor suas ideias econômicas. Dão à pátria a autonomia necessária para a livre negociação no livre comércio liberal e internacional. Na medida em que o Brasil ia se livrando da condição de colônia, dava-se a necessidade de criação ou importação do modelo civilizatório europeu. No caso da disciplina História, não por acaso, o modelo francês. É bom frisar, que emancipação política não significou romper com as formas de exploração econômica vigentes internamente no Brasil, ou alterar o quadro de dominação. Mantinha-se, apesar de o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos dos Homens, fixada em fins do XVIII, dizer que “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que são dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão²¹), a escravidão conveniente em nossos “bosques com mais vidas”.

No decorrer deste estudo, ficou patente a necessidade dos recortes de espaço e tempo na tentativa de esboçar o historicamente constituído. Entretanto, para compreender a trama dos atores envolvidos nas cenas históricas, houve o deslocamento no tempo e espaço, fazendo uso dos desenlaces dos acontecimentos que somente a história nos oferece para acenarmos as finalidades específicas da disciplina História no Brasil: primeiro como parte de um tipo de ensino visando à formação burguesa, mas não só. Os contornos das

²¹ Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/ouvidoria/dados/dudh.pdf> acessado em 01/03/2010

especificidades do ensino no Brasil nos remeteram também à formação destinada à religiosidade, à moral cristã como forma de humanizar o Brasil, maneira de inscrever os brasileiros na “grande marcha das civilizações”. Ainda assim, pode-se dizer que em seu início, encontrava-se em mesmo espaço uma formação para a burguesia e para a religião dirigente, e que ambas em comum se tratava de ensino para a elite econômica em um projeto, ou com a missão, de fortalecer os laços de identidade, primeiro com a nação recém fundada, e, não separadamente, com os traços civilizatórios europeu, já de longa tradição na América

Percebe-se nos autores durante o estudo sobre a disciplina História e eles próprios fazendo parte do processo de “evolução” ativamente, dentre eles Iglesias (1979), Rodrigues (1969), Hollanda (1957) e Nadai (1987), um entusiasmo com relação ao desenvolvimento da disciplina e de sua metodologia empregada ao exercício entendimento da realidade, seja com fundamento na pesquisa, seja com centralidade no ensino. Em todos os casos, consideram como avanços a abordagem temática da História em contraposição ao estudo cronológico.

Após 1964, houve um corte, uma redefinição do processo político e do modelo econômico, aumentando os problemas sentidos no setor educacional. A tentativa de inserir ou integrar o Brasil na expansão capitalista, porém periféricamente, se fez mediante despolitização.

Escrevendo em fins da década de 1980, para Nelson Werneck Sodré,

O ensino de História, apenas em nossos dias dá os primeiros passos, no Brasil. O que se ministrou antes, sob esse título, foi um anedotário quase sempre fastidioso, destinado a sonegar a realidade e fazer da matéria algo edificante, capaz de assegurar o obscurantismo, pela simples repetição. As inovações cingiam-se, quando ocorriam, à maneira diversa de contar os mesmo episódios e de consolidar, assim, o anedotário. Confundida com a literatura, para alguns, ou com a narrativa de feitos, para outros, ele foi posta em nível baixíssimo sempre. Dela foi extraído, assim, o cerne, isto é, o seu sentido de mudança, o seu traço social, o seu conteúdo político. Transformou-se a História, aqui, em algo asséptico, incapaz, ainda que de longe, de perturbar a aceitação daquilo que vinha sendo repetido impunemente. Por outro lado, já no nível dos mestres, discutia-se o particular com fúria e as questões fundamentais eram as de datas e de nomes. No nosso tempo, foi dado um passo à frente, sem dúvida, mais ainda longe de afetar, de maneira sensível, o método e os valores. (SODRÉ, 1987, p. 9)

Hoje (2011), tendo passado 24 anos desta análise, tenderíamos a afirmar que o processo desencadeado na década de noventa, portanto posterior ao período em que escreveu estas linhas, o fenômeno “globalização”, o deslocamento da luta de classes para questões de equidade, a fragmentação da História, etc., não invalidam a lúcida análise empreendida por Sodré (1987), entretanto o otimismo dos “primeiros passos dados” e que não havia ainda afetado o método e valores para a História, não se consolidaram, e talvez os passos não tenham sido “para frente”.

O caminho histórico percorrido em relação ao movimento de produção e reprodução dos homens, determinação histórica dos fenômenos sociais, em que a História e seu ensino estão historicamente determinados, norteou o modo organizacional da sociedade transferindo aos processos formativos, ideologias, formas e objetivos. Em vários momentos, inclusive na atualidade, percebem-se descompassos entre as necessidades do contexto histórico e a educação sendo oferecida; segundo o proclamado exige-se melhor qualificação, entretanto no âmbito real, percebe-se o esvaziamento. Caberia quantificar essa defasagem, buscando o entendimento do quão funcional ela pode ser para o sistema econômico e político.

No decorrer do estudo, lapidamos, principalmente, aquela hipótese inicial, que consta na introdução, sobre o “ensino ajustado” ao momento histórico, sobre a hipótese de que a educação é o que o contexto necessita que ela seja, se definindo por determinações externas. A relação estabelecida entre o ensino de história e os momentos históricos em que estão situados se dá de forma dialética e também determinada. Nem as mudanças ocorrem num adequar simples ao modelo econômico e aos interesses de uma classe no poder, nem, tão pouco, as mudanças ocorrem sem a sombra do passado, da tradição, que marcam as permanências. No decorrer dos estudos foi possível visualizar que não se elimina dos processos históricos a contradição, a resistência. Nesse sentido, se a impressão, ou mesmo o resultado pode ser positivo aos interesses do poder instituído, se o sistema de ensino foi, em momentos variados, enquadrado para determinadas finalidades seguindo interesses de uma minoria, ele não foi sem contradição, não ocorreu sem debate e embate, e esta contradição permanece.

O notório é que existe um esforço muito maior do que imaginávamos para naturalizar estas contradições e o ensino de história é estratégico.

Bibliografia:

ARANA, H. G. (2007) *Positivismo: reabrindo o debate*. Campinas, SP: Autores Associados.

AZEVEDO, Fernando. (1937) *A Educação Pública em S. Paulo: Problemas e discussões. Inquérito para "O Estado de S. Paulo", em 1926*. São Paulo – Rio de Janeiro – Recife; Companhia Editora Nacional.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. (1997). *A educação como política pública*. Campinas/SP: Autores Associados.

BARBOZA, J. C. (1838) “Discurso recitado no acto de estatuir-se o Instituto Histórico e Geographico Brasileiro, pelo secretario perpetuo o conego Januario da Cunha Barboza”. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brazil. Tomo I, 3ª Edição* (1908) Rio de Janeiro, Imprensa Nacional. p. 9 – 17. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>

BARROS, J. D´Assunção (2004). *O campo da História. Especialidades e abordagens*. Petrópolis, Vozes.

BASSO, I. S. (1994) *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: Um estudo a partir do ensino de história*. Tese de Doutorado, Campinas - SP, Unicamp.

BITTENCOURT, C. M. (1990) *Pátria Civilização e Trabalho*. São Paulo, Edições Loyola

BOTTOMORE, T. (2001) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed.

BOURDÉ, Guy e MARTIN, Hervé (1983). *As Escolas Históricas*. Tradução de Ana Rabbaca. Portugal: Publicações Europa-América/Fórum da História.

BRASIL. *Lei orgânica do ensino secundário*. Decreto-Lei N. 4.244 de 09 de abril de 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%C3%A1rio.htm. Acessado em 03/01/2011

BRASIL. Ministério de Educação Fundamental. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: História*. – Brasília: MEC/SEF.

- BURKE, Peter (1997). *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora da UNESP.
- BURKE, Peter (2002) *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP.
- CALLARI, C. R. (2001) “Os Institutos Históricos: do Patronado de D. Pedro II à construção do Tiradentes.” In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, V. 21, nº 40, p. 59 – 83.
- CARDOSO, C. F. (1997) “História e paradigmas rivais”. In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R (orgs). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus. PP. 1-23.
- CARDOSO, C. F. e BRIGNOLI, H. P. (1983). *Os métodos da história*. Rio de Janeiro, Ed. Graal.
- CARDOSO, M. A. (2006) *O ensino de história nas séries iniciais do ensino de primeiro grau na escola estadual Maria Contança Barros Machado (1977 – 2002)*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: (s.n.), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- CARVALHO, J. M. (1998) *Pontos e Bordados*. Ensaios de História Política. Belo Horizonte: UFMG.
- CASTANHO, S. (2006) “Questões Teórico-Metodológicas de História Cultural e Educação”. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (Orgs) *História, Cultura e educação*. Campinas – SP: Autores Associados.
- CASTANHO, S. (2010) *Teoria da História e História da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- CHAUVEAU, A. e TETARD, Ph. (orgs), (1999). *Questões para a história do presente*. Bauru, EDUSC.
- COLLINGWOOD, R. G. (1981). *A Idéia de História*; Trad. Alberto Freire. 5ª edição. Lisboa: Editora Presença.
- CUNHA, L. A., GOES, M. (1999) *O Golpe na Educação*. 10ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- DOLL JR., William E. (1997) *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*; Trad. Maria Adriana Veríssemo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas.
- DUARTE, N. (2000) “Educação e moral na sociedade capitalista em crise”. In. CANDAU, Vera Maria (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. RJ: Ed. DP&A.

ENGELS, Friedrich. (1991). “A importância do trabalho na humanização do macaco”. In: *A dialética da natureza*. São Paulo: Paz e Terra.

EVANGELISTA, João E. (1992) *Crise do marxismo e a irracionalismo pós-moderno*. SP: Cortez.

FACCI, M. G. D. (2004) *Valorização ou esvaziamento do trabalho de professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. São Paulo - SP: Autores Associados.

FREITAS, H. C. L. (2002). *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. (In) Revista Educação e Sociedade, Campinas, V. 23, n.80.

FREITAS, I. (2009). *A “vulgata histórica” ou o que todo “indivíduo de certa cultura” deveria conhecer sobre o mundo no início do século XX*. In: Revista Brasileira de História da Educação, nº 20, p. 41-72, maio/ago. 2009.

FONSECA, S. G. (2001) *Caminhos da História Ensinada*. 6ª Ed. Campinas, SP: Papiros.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *A inconfidência mineira e Tiradentes vistos pela imprensa: a vitalização dos mitos (1930 – 1960)*. In: Revista Brasileira de História. Vol. 22. No.44 São Paulo 2002. Disponível em: WWW.scielo.br.php?pid=s0102-0188200200009&script=sci_arttext.

FONSECA, V. (1998) *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

FREDERICO, C. (1997) “Razão e desrazão: a lógica das coisas e a pós-modernidade.” In: Revista *Serviço Social & Sociedade*, ano XVIII, n. 55, novembro/1997.

FRIGOTTO, G. (1994) “O enfoque da dialética materialista da história na pesquisa educacional.” In: Fazenda, I. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo : Cortez.

FURET, F. (s./d.) *A Oficina da História*. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Ed. Gradiva.

GASPARETTO, A. (2009). “O Brasil na História: Elementos e proposições para a construção da Historiografia brasileira no âmbito da fundação do IGHB”. In: *Revista Interdisciplinar de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos*. Ano III, N. 11, Juiz de Fora, Ago./Nov. p. 45 – 55.

GOUVÊA, M.C.S. ; JINZENJI, M. Y. (2006) *Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820 – 1850)* Revista Brasileira de Educação. V. 11 n. 31 Jan./abr. 2006.

HOBBSAWM, E. (2007) *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras. 2ª Ed.

HOLANDA, Sérgio Buarque. (2005) *Raízes do Brasil*. 26. Ed – São Paulo: Companhia das Letras.

HOLLANDA, Guy. (1934) *Novo conceito de História da Civilização à Luz da Etnologia e Prehistória*. Rio de Janeiro. Typ. Do Jornal do Commercio Rodrigues & C.

HOLLANDA, Guy. (1957) *Um Quarto de Século de programas e Compêndios de História para o Ensino Brasileiro 1931 – 1956*. Rio de Janeiro, D.F. INEP – Ministério da Educação e Cultura.

IGLESIAS, F. (1979) “A História no Brasil”, in: *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo.

IGLESIAS, F. (2000) *Historiadores do Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira S.A.

JACOMELI, M. R. M. (2007). *PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas/SP: Alínea Editora.

LENINE, V. I. (2008) *Imperialismo, Etapa superior do Capitalismo*. São Paulo – Editora Centauro.

LOMBARDI, J. C. (2000). “As novas tecnologias e a pesquisa em história da educação.” In: FILHO, L. M. F. (Org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco. [pp. 123 – 149]

LOMBARDI, J. C. (2006) “História e Historiografia da Educação. Fundamentos teórico-metodológicos.” In: SCHELBAUER A. R.; LOMBARDI J. C.; MACHADO M. C. G. (orgs.). *Educação Em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados. p 73 – 98.

LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. (orgs). (2006). *História, cultura e educação*. SP, Autores Associados.

LÖWY, M. (2008). *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 18ª Ed. São Paulo, Cortez Editora.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: <www.histedbr.fae.unicamp.br>

MARX, Karl. (1996) *O Capital: crítica da economia política*. Vol. 1 e 2. SP: Nova Cultural.

MARX, K. & ENGELS, F. (1983). “K. Marx: Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana (manuscritos econômicos-filosóficos de 1844)”. In: *K. Marx, F. Engels: História / Organizador Florestan Fernandes; São Paulo: Ática*.

MATTOS, R. J. C.; BARBOZA, J. C. (1908) “Breve notícia sobre a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro” In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Tomo I*, 3ª Edição Rio de Janeiro, Imprensa Nacional. p. 5 – 7. Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>

MÉSZÁROS, I. (2008) *Educação Para Além do Capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. In: <http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.doc>

NADAI, Elza. 1987. *O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação, USP.

NADAI, Elza. (1993) “O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectiva.” *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13. 25/26, p. 143-162, set.1992/ago.1993.

NETTO, J. P. (1995). “Crise global contemporânea e barbárie”. In: *Liberalismo e socialismo: velhos e novos paradigmas*. SP, Editora UNESP.

NETTO, José Paulo. (2006) “Relendo a teoria marxista da História”. In SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). *História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual*. 3 ed. SP, Autores Associados, 141, p.

NEVES, L. M. W. (1994) *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo, Cortez Editora.

NEVES, L. M. W. (Org.) (2004) *Reforma universitária do Governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã.

NORONHA, O. M. (2006) *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. 2ª ed. SP, Editora Alínea.

NORONHA, O. M.; RIBEIRO, M. L. S.; XAVIER, M. E. S. P. (1994) *História da Educação: A escola no Brasil*. São Paulo, Ed. FTD S.A.

NORONHA, O. M. (2007) “Historiografia das Instituições Escolares: Contribuição ao Debate Metodológico.” In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANDANO, W.; NASCIMENTO, M. I. M. *Instituições Escolares no Brasil: Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas- SP, Autores Associados.

PERRENOUD, Philippe. (2001) *Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora.

PINSKY, C. B. (org). (2005). *Fontes históricas*. São Paulo, Contexto.

PRADO JUNIOR, Caio. (1977) *Evolução política do Brasil e outros estudos*. 10ª Ed. São Paulo, Editora Brasiliense.

REIS, J. C. (2006) “Os Annales: a Renovação Teórico-Metodológica e “Utopia” da História pela Reconstrução do Tempo Histórico”. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). (2006) *História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual*. 3 ed. SP, Autores Associados: HISTEDBR.

RIBEIRO, M. L. S. (2003) *História da Educação Brasileira: A Organização Escola*. 19 ed. Campinas-SP: Autores Associados.

RODRIGO, L. M. (2008) *Kant e a revolução copernicana na teoria do conhecimento*. Videoconferência realizada em 12/09/2008. Disponível em: <http://www.cameraweb.unicamp.br/video/videoformrm.php?video=eventos/fae/HISTEDBR%20120908%209H.ram> Acessado em 08/09/2009.

RODRIGUES, J. H. (1969). *A Pesquisa Histórica no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

RODRIGUES, J. H. (1969) *Teoria da História do Brasil: Introdução metodológica*. 3ª Ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

ROMANELLI, O. O. (1986). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ; 8ª Ed. Editora Vozes Ltda.

SANFELICE, José Luís. (2005). “Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática e Popular: considerações historiográficas”. In LOMBARDI, José C., SAVIANI, D., NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) *A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia*. Campinas-SP, Autores Associados.

SANFELICE J. L. (2004). “Fontes e História das políticas educacionais” IN: LOMBARDI, J.C., NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), p. 97-108.

SANFELICE, J. L. (2007) *História das Instituições Escolares*. In Nascimento, M I M (et al.). Campinas, SP: Autores Associados, p.75-93.

SANFELICE J. L. (2006). “Perspectivas Atuais da História da Educação” In: SCHELBAUER A. R.; LOMBARDI J. C.; MACHADO M. C. G. (orgs.). *Educação Em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados. p. 23 – 53.

SAVIANI, D. (2006) *História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual*. in: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). 3 ed. SP, Autores Associados: HISTEDBR.

SAVIANI, D. (2007) *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2006) *Política e Educação no Brasil*. 6ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2007). *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol.12, n.34, pp. 152-165. ISSN 1413-2478. doi: 10.1590/S1413-24782007000100012.

SEVERINO, A. J. (2007) *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª Ed. SP, Editora Cortez.

SCHAFF, Adam. (1991) *História e verdade*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. (2007) *Política educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

SODRÉ, N. W. (1987) *História e Materialismo histórico no Brasil*. 2ª Ed. São Paulo, Editora Global.

TORRES, R. M. (2000) “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.” (p. 125-193) In. TOMMASI, L. de e outros (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez.

VECHIA, A; CAVAZOTTI, M. A. (Orgs.) (2003) *A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume.

VECHIA, A. (2003) “Imperial Collegio de Pedro II no Século XIX: Portal dos estudos Históricos Franceses no Brasil”. In: VECHIA, A; CAVAZOTTI, M. A. (Orgs.) (2003) *A Escola Secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume.

WOOD, E. M. (2003). *Democracia Contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. – São Paulo: Editora Boitempo.

WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Orgs) (1999) *Em defesa da História: Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

ZIBAS, D. M. L. (2005) *Refundar o Ensino Médio? Alguns Antecedentes e Atuais Desdobramentos das Políticas do anos 1990*. In. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 26, n. 92, Out. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Anexo I: “Breve notícia sobre a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro”

REVISTA

DO

INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO DO BRAZIL

FUNDADO NO RIO DE JANEIRO

DEBAIXO DA IMMEDIATA PROTECCÃO DE S. M. I.

O SENHOR D. PEDRO II.

*Hoc facit ut longos darent bené gesta per annos;
Et possint serâ posteritate fruit.*

TERCEIRA EDIÇÃO

TOMO I



RIO DE JANEIRO
IMPRESSA NACIONAL

1908

REVISTA

DO

INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO DO BRAZIL

PRIMEIRA SERIE

TOMO I

REVISTA

DO

INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO DO BRAZIL

FUNDADO NO RIO DE JANEIRO

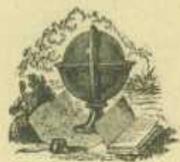
DEBAIXO DA IMMEDIATA PROTECÇÃO DE S. M. I.

O SENHOR D. PEDRO II.

*Hoc facit ut longos durent bene gesta per annos;
Et postini sera posteritate fruati.*

TERCEIRA EDIÇÃO

TOMO I



RIO DE JANEIRO
IMPRENSA NACIONAL

1908

372-607

REVISTA

DO

INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO DO BRAZIL

TOMO I — 1.^o TRIMESTRE DE 1839 — N. 1.

BREVE NOTICIA

SOBRE A CREAÇÃO DO INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAPHICO BRAZILEIRO

Em sessão do conselho administrativo da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, de 18 de Agosto deste anno, leu o seu primeiro secretario, marechal Raymundo José da Cunha Mattos, uma proposta, por elle assignada e tambem pelo secretario adjunto o conego Januario da Cunha Barboza, para a criação de um Instituto Historico e Geographico Brasileiro, filial da Sociedade Auxiliadora, pedindo que se obtinha a necessaria approvação da assembléa geral da mesma sociedade. Depois de larga discussão, foi acceita a proposta, que é a seguinte:

PROPOSTA

« Ill.^{mas} Srs. do Conselho da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional

« Sendo innegavel que as letras, além de concorrerem para o adorno da sociedade, influem poderosamente na firmeza de seus alicerces, ou seja pelo esclarecimento de seus membros, ou pelo adoçamento dos costumes publicos, é evidente que em uma monarchia constitucional, onde o merito e os talentos devem abrir as portas aos empregos, e em que a maior somma de luzes deve formar o maior grão de felicidade publica, são as letras de uma absoluta e indispensavel necessidade, principalmente aquellas que, versando sobre a historia e geographia do paiz, devem ministrar grandes auxilios á publica administração e ao esclarecimento de todos os Brasileiros.

« Por isso, os abaixo assignados, membros do conselho administrativo da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, conhecendo a falta de um Instituto Historico e Geographico

nesta côrte, que principalmente se occupe em centralisar immensos documentos preciosos, ora espalhados pelas provincias, e que podem servir á historia e geographia do Imperio, tão difficil por falta de um tombo ou promptuario de que se possam aproveitar os nossos escriptores, desejam e pedem a sua prompta installação, debaixo dos auspicios da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, e offerecem as seguintes bases para esta utilissima associação, requerendo ao conselho administrativo que, se as achar convenientes, as adopte para se apresentar á proxima assembléa geral da sociedade, afim de serem definitivamente approvadas.

BASES

« 1.ª Fundar-se-ha, sob os auspicios da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, um Instituto Historico, que especialmente se occupe da historia e geographia do Brazil.

« 2.ª Os seus membros trabalharão na mesma casa em que ora trabalham os da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional.

« 3.ª O fim deste Instituto será, além dos que forem marcados pelos seus regulamentos, colligir e methodisar os documentos historicos e geographicos interessantes á historia do Brazil.

« 4.ª Constará de 25 socios effectivos, residentes na côrte, e de numero illimitado de honorarios e correspondentes, que residam aqui ou nas provincias, e que a assembléa geral houver de nomear por proposta da mesa.

« 5.ª Logo que 16 membros effectivos se reunam, depois da approvação desta proposta, se procederá por escrutinio secreto á nomeação de um presidente, dous secretaries e um thesoureiro. Presidirá a este primeiro acto o presidente ou vice-presidente da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional; e feita esta primeira nomeação, cessará de influir nos demais actos sociaes.

« 6.ª Installada assim a mesa do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, proceder-se-ha logo á escolha de tres de seus membros, que organisem com a possivel brevidade o regulamento de seus trabalhos academicos: só depois de discutido elle e approvado pelos membros do Instituto é que este proseguirá nos demais actos regulares, devendo considerar-se como preparatorios outros quaesquer que antes disso se celebrem.

« 7.ª A Sociedade Auxiliadora, a cujo conhecimento se farão chegar estes trabalhos, marcará ao Instituto Historico e Geographico os dias em que se possam celebrar as suas sessões na mesma sala em que ora trabalha, afim de se não embaraçarem uma á outra.

« 8.ª A Sociedade Auxiliadora, como mãe do Instituto Historico e Geographico, facilitará todos os meios a seu alcance de que possa precisar esta filha, que tambem da sua parte concorrerá com todas as suas faculdades para sua maior gloria

e prosperidade ; ficando por isso em commum os archivos e bibliothecas, tanto de uma como de outra sociedade.

« 9.º O Instituto abrirá correspondencia com o Instituto Historico de Pariz, ao qual remetterá todos os documentos da sua installação ; e assim tambem com outros da mesma natureza em nações estrangeiras : e procurará ramificar-se nas provincias do Imperio, para melhor colligir os documentos necessarios á historia e geographia do Brazil.

« São estas as principaes bases que «s dous abaixo assignados, membros do conselho administrativo da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional e do Instituto Historico de Pariz, ambicionando patrioticamente a gloria de uma tão util quanto indispensavel instituição nesta cõrte, offerecem á consideração deste illustrado conselho administrativo, pedindo que as a opte, e as faça chegar ao conhecimento da proxima assembléa geral, afim de serem approvadas e quanto antes instalado o proposto Instituto Historico e Geographico do Brazil, do qual devem resultar honra e gloria tanto aos seus fundadores, como á Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, de cujo seio emana.

« Rio de Janeiro 16 de Agosto de 1838. — O marechal Raymundo José da Cunha Mattos. — O conego Januario da Cunha Barboza. »

Em sessão da assembléa geral da Sociedade Auxiliadora, de 19 de Agosto deste anno, o seu primeiro secretario declarou que o conselho administrativo havia aceito e approved a proposta para a installação de um Instituto Historico e Geographico Brasileiro, por elle assignada e pelo secretario adjunto. Fizeram-se algumas reflexões em favor, e foi unanimemente approvada a proposta em todas as suas bases, e louvados na acta desta sessão os seus proponentes — *pela idéa da creação de um Instituto, do qual grandes vantagens se devem esperar em prol da patria e para gloria de seus membros.*

Domingo, 21 de Outubro, pelas onze horas da manhã, reunidos no salão, em que a Sociedade Auxiliadora costuma fazer as suas sessões, 27 membros convidados para o Instituto, teve logar a sua installação. Presidiu a este acto o presidente da mesma sociedade, marechal Francisco Cordeiro da Silva Torres, que abriu a sessão expondo o motivo della ; e depois de algumas observações procedeu-se á eleição de um presidente e dous secretarios, que servissem interinamente nas sessões preparatorias até que se organisassem e approvassem os estatutos. Foi eleito presidente o Ex.^{mo} senador e conselheiro d'estado Visconde de S. Leopoldo ; primeiro secretario o conego Januario da Cunha Barboza ; e segundo secretario o Dr. Emilio Joaquim da Silva Maia.

Depois foram o presidente, o primeiro secretario interino e o marechal Cunha Mattos encarregados da organização dos estatutos.

No domingo 25 de Novembro apresentaram-se os estatutos, que depois de lidos e de algumas reflexões foram approvados para regerem desde já, havendo sómente de ser modificados quando a experiencia mostrar alguns defeitos.

Procedeu-se logo á eleição dos socios que devam formar o conselho do Instituto, e foram eleitos os Srs. : Visconde de São Leopoldo, presidente; marechal Cunha Mattos, vice-presidente e director da secção de geographia; conselheiro e presidente da Camara dos Deputados Araujo Vianna, vice-presidente e director da secção de historia; conego Cunha Barboza, primeiro secretario perpetuo e director da commissão de estatutos, redacção da *Revista*, bibliotheca e archivo; Dr. Emilio Joaquim da Silva Maia, segundo secretario; major Pedro d'Alcantara Bellegarde, orador do Instituto; José Lino de Moura, thesoureiro e director da commissão de fundos.

Foram tambem eleitos para as respectivas commissões os seguintes membros:

COMMISSÃO DE HISTORIA

Os Srs. :

Dr. Antonio Alves da Silva Pinto.
Dr. Emilio Joaquim da Silva Maia.

COMMISSÃO DE GEOGRAPHIA

Os Srs. :

José Silvestre Rebello.
Coronel Conrado Jacob de Niemeyer.

COMMISSÃO DE FUNDOS

Os Srs. :

Thomé Maria da Fonseca.
Alexandro Maria de Mariz Sarmiento.

COMMISSÃO DE REDACÇÃO DA REVISTA

Os Srs. :

Dr. José Marcellino da Rocha Cabral.
Antonio José de Paiva Guedes.

Estatuido assim o Instituto Historico e Geographico Brasileiro, o seu primeiro secretario perpetuo leu então o discurso inaugural, que agora se publica; e determinou-se que fosse impresso, assim como tambem os estatutos, á custa da nova sociedade; consignando-se na acta louvores e agradecimentos aos seus auctores da proposta do Instituto, os Srs. marechal Cunha Mattos e conego Cunha Barboza.

Anexo II: “Discurso recitado no acto de estatuir-se o Instituto Histórico e Geographico Brasileiro, pelo secretario perpetuo o conego Januario da Cunha Barboza”

DISCURSO

Procura... resuscitar também as memórias da pátria da indigna obscuridade em que jaziam até agora.
(*Alexandre de Gusmão, na falla á Academia Real da Historia Portugueza.*)

Não se compadecia já com o genio brasileiro, sempre zeloso da gloria da patria, deixar por mais tempo em esquecimento os factos notaveis da sua historia, acontecidos em diversos pontos do Imperio, sem duvida ainda não bem designados. Eis o motivo, Senhores, porque dous membros do conselho da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, e também socios do Instituto Historico de Paris, participando dos generosos sentimentos dos nossos litteratos, se animaram a propôr a fundação de um Instituto Historico e Geographico Brasileiro, que sob os auspicios de tão util quanto respeitavel sociedade curasse de reunir e organizar os elementos para a historia e geographia do Brazil, espalhados por suas provincias, e por isso mesmo difficéis de se colher por qualquer patriota que tentasse escrever exactamente tão desejada historia. Esta proposta, vós o sabeis, Senhores, foi coroada do mais feliz successo e de uma geral approvação, como se esperava do patriotismo e amor das letras que animam os benemeritos membros da Sociedade Auxiliadora.

Eis-nos hoje congregados para encetarmos os trabalhos do proposto Instituto Historico e Geographico do Brazil, e desta arte mostrarmos ás nações cultas que também prezamos a gloria da patria, propondo-nos a concentrar, em uma litteraria associação, os diversos factos da nossa historia e os esclarecimentos geographicos do nosso paiz, para que possam ser offerecidos ao conhecimento do mundo, purificados dos erros e inexactidões que os mancham em muitos impressos, tanto nacionaes como estrangeiros.

Basta attendermos ao que diz Cicero sobre a historia, para conhecermos logo as vantagens que se devem esperar de um Instituto que della particularmente se occupa, e composto de homens os mais conspicuos por suas letras e por suas virtudes. — *A historia* (escreve aquelle philosopho romano) *é a testemunha dos tempos, a luz da verdade e a escola da vida.* — Por esta judiciosa doutrina bem facilmente se conhece quão proficua deve ser a nossa associação, encarregada, como em outras nações, de eternisar pela historia os factos memoraveis da patria, salvando-os da vora em dos tempos e desembaraçando-os das espessas nuvens que não poucas vezes lhes agglomeram a parcialidade, o espirito de partido, e até mesmo a ignorancia. Oxalá não tivéssemos nós infinitas provas desta verdade em

tantas obras, mórmente estrangeiras, que correm o mundo! O nosso silencio, reprehensivel de certo em materia que tanto affecta a honra da patria, tem dado occasião a que os historiadores uns de outros se copiem, propagando-se por isso muitas inexactidões, que deveriam ser immediatamente corrigidas.

O coração do verdadeiro patriota brasileiro aperta-se dentro no peito quando vê relatados desfiguradamente até mesmo os modernos factos da nossa gloriosa independencia. Ainda estão elles ao alcance das nossa vistas, porque apenas dezasseis annos se tem passado dessa época memoravel da nossa moderna historia, que accrescentou no Novo Mundo um esperançoso imperio ao catalogo das nações contituidas, e já muitos se vão obliterando na memoria daquelles a quem mais interessam, só porque tem sido escriptos sem a imparcialidade e necessario criterio, que devem sempre formar o caracter de um verdadeiro historiador.

Não é meu intento, senhores, apontar-vos agora os erros de que estão saturadas muitas obras sobre o Imperio do Brazil. Esta honrosa tarefa será de certo emprehendida pelos membros do nosso Instituto: ella offerece um campo vastissimo á investigação daquelles socios que conhecem a necessidade de remediar os males dahi provindos. Talvez me fosse mais desculpavel deplorar a nossa fria indifferença sobre pontos de tanto interesse á gloria nacional; mas não cabe no abreviado quadro deste mal ordenado discurso a discussão de materia, que me levaria a longo desenvolvimento. Começamos hoje um trabalho que, sem duvida, remediará de alguma sorte os nossos descuidos, reparando os erros e enchendo as lacunas que se encontram na nossa historia. Nós vamos salvar da indigna obscuridade, em que jaziam até hoje, muitas memorias da patria, e os nomes de seus melhores filhos; nós vamos assignalar, com a possível exactidão, o assento de suas cidades e villas mais notaveis, a corrente de seus caudalosos rios, a área de seus campos, a direcção de suas serras, e a capacidade de seus innumeraveis portos. Esta tarefa, em nossas circumstancias, bem superior ás forças de um só homem ainda o mais emprehendedor, tornar-se-ha facil pela coajvação de muitos Brasileiros esclarecidos das provincias do Imperio, que attrahidos ao nosso Instituto pela gloria nacional, que é o nosso timbre, trarão a deposito cummum os seus trabalhos e observações, para que sirvam de membros ao corpo de uma historia geral e philosophica do Brazil. As forças reunidas dão resultados prodigiosos; e quando os que se reúnem em tão nobre associação apparecem possuidos do mais encendrado patriotismo, eu não duvido pregonisar um honroso successo á fundação do nosso Instituto Historico e Geographico.

A nossa historia, dividindo-se em antiga e moderna, deve ser ainda subdividida em varios ramos e épocas, cujo conhecimento se torne de maior interesse aos sabios investigadores da marcha da nossa civilisação. Ou ella se considere pela conquista de intrepidos missionarios, que tantos povos attrahiram

á adoração da cruz erguida por Cabral neste continente, que lhe parecia surgir do sepulchro do sol; ou pelo lado das acções guerreiras, na penetração de seus emaranhados bosques, e na defesa do tão feliz quanto prodigiosa descoberta, contra inimigos extrenos invejosos da nossa fortuna; ou finalmente pelas riquezas de suas minas e mattas, pelos productos de seus campos e serras, pela grandeza de seus rios e bahias, variedades e pompas de seus vegetaes, abundancia e preciosidade de seus fructos, pasmosa novidade de seus animaes, e finalmente pela constante benignidade de um clima, que faz tão fecundos os engenhos dos nossos patricios como o solo abençoado que habitam; acharemos sempre um thesouro inexgotavel de honrosa recordação e de interessantes idéas, que se deve manifestar ao mundo em sua verdadeira luz.

Não tem faltado escriptores que se dessem ao trabalho de recomendar á posteridade muitos desses factos, que são lidos em todos os tempos com justa admiração; mas, espalhados por um tão vasto territorio como este em que agora o Brazil assenta o seu throno imperiál, elles mais escreveram historias particulares das provincias do que uma historia geral, encadeados os seus acontecimentos com esclarecido criterio, com deducção philosophica, e com luz pura da verdade. Ah! Se ainda assim mesmo tantos escriptos de illustres Brazileiros fossem dados á luz publica, ou conservados em archivos, para que a posteridade delles se aproveitasse, talvez que então se podesse realisar em parte a doutrina de Cicero, quando chama a historia *testemunha dos tempos*.

Mas, por desgraça nossa, em desar do nosso patriotismo, temos visto, e continuamos a ver, sepultarem-se muitos escriptores de merito como abraçados com as suas produções litterarias. A ignorancia ou descuido de seus herdeiros as entrega logo á voragem dos annos: seus nomes vagueam por algum tempo sobre as suas campas, até que de todo se evaecem, perdendo-se até mesmo a noticia dos logares em que estes escriptores nasceram ou honraram por suas gloriosas fadigas.

Nem pouco influu para esta lamentavel falta de publicação das cousas da patria o triste fado que sobre nós pesára por mais de trezentos annos, sendo obrigado a mendigar o favor dos typos da metropole, não se nos consentindo assentar uma imprensa nesta então colonia. O intolerante monopolio, mola principal da administração portugueza nos tempos do absolutismo, e com especialidade a respeito do Brazil, estendia-se também á publicação dos escriptos dos nossos litteratos, e por isso ou morriam em gabinetes particulares sem verem a luz da estampa, ou eram tão mutilados, para que se accommodassem ao systema de seu monopolio, com a agua tomando a fórma do vaso que enche, que pareciam como idéas destacadas, não podendo servir bem de elementos para a historia geral brazileira. O que digo, Senhores confirma-se bem claramente pelo acto do governo portuguez, em meio do seculo passado, mandando

destruir a única imprensa brasileira levantada por Antonio da Fonseca nesta cidade, da qual havia sahida impressa, com data de 1747, a *Relação da entrada que fez o bispo D. Fr. Antonio do Desterro Malheiro, escripta pelo juiz de fóra Luiz Antonio Rosado da Cunha*; e sabe-se que della também sahira, disfarçado com o titulo de impressão de Madrid, o livro *Exame de Bombeiros*. Taes eram as cautelas que esse industrioso, patrocinado pelos jesuitas, empregava em prol da sua officina, que todavia não escapou á violenta espada da destruição.

Nos tempos da passada monarchia os escriptos brasileiros, que assim então se publicavam, punham a gloria de seus auctores em communhão com a dos Portuguezes; e como por tantas difficuldades eram em muitos menor numero, ficavam absorvidos pelo credito litterario da metropole, que bem pouco reflectia sobre o Brazil. Quem examina a volumosa *Bibliotheca Lusitana* do abbade Barboza, encontra ahí os nomes de alguns Brasileiros proclaros, que provaram, por seus escriptos em diversos ramos, genio focundo e amor das letras. Pertence agora ao nosso Instituto, ou ao zelo de cada um de seus illustres membros, extremar essa herança preciosa, que pertence ao Brazil, e que nos pôde servir na organização da sua historia geral. De todos esses materiaes informes, incompletos, e mesclados dos prejuizos do tempo, poderemos formar um completo regular de factos, purificados no crisol da critica. O talento de historiador, diz o barão de Barante, assemelha-se á sagacidade do naturalista, que com pequenos fragmentos de ossos, colhidos de escavações, como que re-uscita um animal, cuja raça desconhecida existia em plágas que soffreram cataclysmos. A vida moral tem suas condições e suas leis; compõe-se também de circumstancias ligadas por meio de relações quasi necessarias; a philosophia pôde reconhecê-las e demonstrá-las; e a imaginação, com mais celeridade e certeza, saberá então dellas assenhorear-se. A razão do homem, sempre vagarosa em sua marcha, necessita de um guia esclarecido e seguro, que accelere os seus passos. O talento dos historiadores e dos geographos é só quem pôde offerecer-nos essa galeria de factos, que, sendo bem ordenados por suas relações de tempo e de logar, levam-nos a conhecer na antiguidade a fonte de grandes acontecimentos, que muitas vezes se desenvolverão em remoto futuro. A historia seria, portanto, incompleta, descoberta e arida, si occupando-se unicamente de resultados geraes, por uma mal entendida abstracção, não collocasse os factos no theatro em que se passaram, para que melhores se apreciem pela confrontação de muitas e poderosas circumstancias que desembaracem a intelligencia dos leitores. A sorte geral da humanidade muito nos interessa, e nossa sympathia mais vivamente se abala quando se nos conta o que fizeram, o que pensaram, o que soffreram aquelles que nos precederam na scena do mundo: é isso o que falla á nossa imaginação, é isso o que re-uscita, por assim dizer, a vida do passado, e que nos faz ser presentes ao es-

pectaculo animado das gerações sepultadas. Só desta arte a historia nos pôde offerecer importantissimas lições; ella não deve representar os homens como instrumentos cegos do destino, empregados como peças de um machinismo, que concorrem ao desempenho dos fins do seu inventor. A historia os deve pintar taes quaes foram na sua vida, obrando em liberdade, e fazendo-se responsaveis por suas acções. A Providencia, é verdade, faz muitas vezes saber o bem do seio do mal, a ordem das turbulencias da anarchia, e a liberdade dos terrores do despotismo; mas, é força dizel-o, Srs., estes caminhos não estão ao nosso alcance; os caminhos do homem são traçados pelos seus deveres, e aos olhos da Musa severa da historia o crime sempre deve ser crime.

Conduzido por estas reflexões do barão de Barante, não posso deixar de acrescentar-lhes a expressão dos nobres sentimentos de Plinio o moço, escrevendo a Tacito sobre a desastrosa morte de seu tio. « Quanto a mim (diz a este philosopho), considero igualmente benemeritos aquelles a quem os deuses tem concedido o dom ou de fazer cousas dignas do serem escriptas, ou de escrever cousas dignas de serem lidas; e muito mais benemeritos ainda os que favorecem o exercicio destas duas preciosas faculdades. » E se mais podesse ou acrescentar a tão animador pensamento, dissera, com o nosso litterato patricio Alexandre de Gusmão, que a historia é um fecundo seminario de heróes.

A prosecução do meu discurso me faz chegar a um ponto que, designando bem claramente a grande utilidade que se pôde colher dos estudos historicos e geographicos, marca por isso mesmo uma época gloriosa em nossa patria, da qual se descobre a honrosa estrada que podem melhor seguir aquelles dos nossos patricios em cujos peitos palpitam corações animados pelo amor da gloria litteraria. Elles, de certo, farão o melhor uso dos seus estudos sobre a historia da patria, expurgada de tantos erros, enriquecendo os seus espiritos de conhecimentos interessantissimos, que lhes sirvam nos empregos a que forem chamados pelos votos dos seus concidadãos. Da combinação dessas idéas, assim adquiridas, nascerão principios de que deduzam novos conhecimentos, que illustrem a carreira de sua vida, tornando mais proficuos os seus serviços em beneficio da patria. Não duvidamos, Srs., que as melhores lições que os homens podem receber lhes são dadas pela historia. Por isso que a virtude é sempre digna da veneração publica, a gloria abrilhanta os honrados cidadãos, ainda mesmo quando pareçam haver succumbido aos golpes da inveja e da intriga dos mios; a justiça que a posteridade lhes faz, salvando seus nomes e seus feitos de um injusto esquecimento, é forte estímulo para uma patriótica emulação. Os crimes, posto que seguidos de um successo apparentemente feliz não deixam de ser detestaveis no tribunal da historia, se a imparcial penna de sabios os descreve em sua verdadeira luz. O circumspecto genio do historiadór, sentando-se sobre a tumba

do homem, que ahí termina as suas fadigas, despreza argumentos de partido e conselhos de lisonja, portando-se em seus juizos como austero sacerdote da verdade. A fama dos grandes homens, rompendo as trevas da antiguidade, tem chegado a nós com os documentos de seus meritos acrisolados pela historia: ella assim premia a virtude muitas vezes perseguida, restituindo á veneração dos homens a memoria daquelles que della se fizerem dignos.

Porém, senhores, si em geral são estas as vantagens da historia, quaes não serão ainda as do nosso paiz, se o amor da gloria nacional nos levar a depural-a de suas inexactidões, e a escrevel-a com essa atilada critica que deve formar o caracter de um verdadeiro historiador? E será pouco arrancar do esquecimento, em que jazem sepultados, os nomes e feitos de tantos illustres Brazileiros, que honraram a patria por suas letras e por seus diversos e brilhantes serviços? O desejo de dar vida a benemeritos, que o nosso descuido tem deixado mortos para a gloria da patria e para a estima do mundo, já se tem apoderado de alguns dos illustres socios deste nosso Instituto. Uma biographia dos mais preclaros Brazileiros é tarefa, de certo, mui superior ás forças de um só homem, attentas as nossas circumstancias; mas a gloria que deve resultar de uma tal empresa accende o zelo dos que a toem encoetado em communhão de trabalho, e reflectirá tambem sobre o nosso Instituto, porque são do seu gremio os emprehendedores da desejada biographia brazileira; e se a sua modestia me priva de lhes dar os devidos louvores por uma obra de honra nacional, a justiça não soffre que eu deixe de publicar os seus nomes em credito dos membros fundadores deste Instituto. Os illustres Srs. Visconde de S. Leopoldo, Dr. Emilio Joaquim da Silva Maia e outros, já toem colligido muitos elementos para esse importante monumento litterario; nem já se lhes quebra o animo de o levarem ao fim, pois que de nossa efficaç cooperacão e zelo social resultará maior facilidade ao desempenho do seu nobre projecto.

Na vida dos grandes homens aprende-se a conhecer as applicações da honra, a apreciar a gloria e a affrontar os perigos, que muitas vezes são causas de maior gloria. O livro de Plutarcio (diz o barão de Morogues) é uma excellente escola do homem, porque offerce em todos os generos os mais nobres exemplos de magnanimidade: ahí se encontra descoberta toda a antiguidade; cada homem celebre ahí apparece com seu genio, com seus talentos, com suas virtudes e com a influencia que exercera sobre seu seculo; ahí se aprende como o genio dá movimento a povos inteiros por suas leis, por suas conquistas, por sua eloquencia; ahí se conhece a sabedoria dos designios, umas vezes profundamente concebidos e amadurados pelos annos, outras vezes como inspirados, admittidos e executados a um só tempo com a energia que domina os maiores obstaculos; ahí vidas brilhantes e mortes illustres ensinam a amar a gloria, a apreciar as suas

causas, a prever os seus resultados, e a acautelarmo-nos daquelles perigos que a seguem como sombras, porque (diz M. Thomaz) os homens que pesam sobre o universo tambem lutam com o seu proprio peso; logo após a gloria acham-se frequentemente occultos o desterro, o ferro e o veneno.

E não offerecerá uma historia veridica do nosso paiz essas lições, que tão proficuas podem ser aos cidadãos brasileiros no desempenho de seus mais importantes deveres? No periodo de pouco mais de tres seculos não terão apparecido, neste fértil continente, varões preclaros por diversas qualidades, que mereçam os cuidados do circumspecto historiador, e que se possam offerecer as nascentes gerações como typos de grandes virtudes? E deixaremos sempre ao genio especulador dos estrangeiros o escrever a nossa historia, sem aquelle acerto que melhor pôde conseguir um escriptor nacional? Ah! o meu coração se dilata dentro no peito só á idéa de que este Instituto Historico e Geographico se occupará desveladamente em arguer á gloria do Brazil um monumento que lhe faltava, e do qual emanará não pequena honra aos que agora aqui reunidos se offerecem ás vistas da nação como opifices do magestoso edificio da nossa historia. O meu coração se dilata, sim, quando observo que só a noticia da fundação deste Instituto mereceu o mais honroso acolhimento do publico; acolhimento bem facil de ser previsto pela distincta Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, que prompta nos franqueou a sua respeitavel protecção para levarmos a effeito a proposta que lhe haviamos submettido.

Os litteratos de todo o Brazil saberão, pela leitura de nossos estatutos, que os socios deste Instituto não só meditam organizar um monumento de gloria nacional, aproveitando muitos rasgos historicos que dispersos escapam á voragem dos tempos, mas ainda pretendem abrir um curso de historia e geographia do Brazil, além dos principios geraes, para que o conhecimento das cousas da patria mais facilmente chegue á intelligencia de todos os Brasileiros. Este ramo de estudo, tão necessario á civilisação dos povos, faltava aos nossos patricios. Mas consolamo-nos de um tal descuido, porque tambem o celebre Rollin, nos tempos em que a França já muito florescia por suas letras, lastimava o sacrificar-se o estudo da historia nacional ao de outras historias antigas, como se só na Grecia e em Roma tivessem apparecido factos heroicos e varões prestantes, que merecessem ser imitados. « Eu estou bem longe de pensar (dizia o illustre philologo) que seja indifferente o estudo da historia nacional; vejo com dôr que elle tem sido desprezado por aquelles mesmos a quem fôra util, por não dizer indispensavel. Confesso que pouco me tenho dado a elle, e envergonho-me de ser como estrangeiro em minha patria, depois de haver corrido outros muitos paizes. »

A nossa historia abunda de modelos de virtudes; mas um grande numero de feitos gloriosos morrem ou dormem na obscuridade, sem proveito das gerações subsequentes. O

Brazil, senhores, posto que em circumstancias não semelhantes ás da França, pôde comtudo apresentar pela historia, ao estudo e emulação de seus filhos, uma longa serie de varões distinctos por seu saber e brilhantes qualidades. Só tem faltado quem os apresentasse em bem ordenada galeria, collocando-os segundo os tempos e os logares, para que sejam melhor percebidos pelos que anhelam seguir os seus passos nos caminhos da honra e da gloria nacional.

A empresa de alguns nossos escriptores, que tem escripto sobre as cousas da patria, não será perdida para o nosso Instituto. Desse cabedal, difficilmente reunido nas provincias pelos incansaveis e distinctos litteratos *Bervado, Rocha Pitta, Bispo Azevedo, Monsenhor Pizarro, Frei Gaspar, Dardo, Viscondes de Cayurú e de S. Leopoldo, Conselheiro Balthazar Lisboa, Rebello, Ayres do Casal, L. Goncalves dos Santos, Accioli, Bellegarde* e outros muitos, se formará no nosso Instituto o corpo da historia geral brasileira, encendrado pela philosophia de seus membros, e ligado em todas as suas partes pelas relações de seus factos, a fim de serem dignamente comprehendidos.

Eu quizera, senhores, aproveitar-me deste ensejo para lembrar-vos o incansavel zelo pela historia e geographia do Brazil de alguns dos litteratos que honram a matricula do nosso Instituto; mas, se me não é dado tributar-lhes agora os elogios de que são merecedores, eu devo, pelo menos, como órgão da voz publica e dos amigos da patria, declarar com especialidade o nome do nosso honrado collega e meu particular amigo o general Cunha Mattos. Injustiça fora, senhores, não fazer honrosa menção dos trabalhos historicos já por elle offerecidos ao publico e agora mesmo ao nosso Instituto. Ouvistes ler a riquissima memoria sobre a navegação dos antigos e dos modernos, da qual resultara a descoberta da America, e tambem do Brazil: bem pouca meditação se precisa para se conhecer logo que o seu excellente trabalho forma a introdução da nossa historia geral, em que ha muito se occupa o nosso distincto consocio. O seu zelo será de certo imitado por outros; e talvez que o ensaio de um dictionario geographico brasileiro, com tanto trabalho empreendido pelo illustre socio o senador Costa Pereira, agora tome o seu necessario desenvolvimento, aproveitando-se o seu auctor dos esclarecimentos que nos é permitido esperar de muitos pontos do Imperio.

Desculpai-me, senhores, se na fraca exposição das vantagens que podem emanar da fundação do nosso Instituto, eu mais tive em vista a gloria nacional, que sempre me faz bater o coração em peito brasileiro, do que a difficuldade das empresas a que nos endereçamos. Este magestoso edificio tem por fundamentos o amor da patria e o amor das letras.

Nós não seremos menos inflamados deste amor de que aquelles que, em outras nações, lhe tem inaugurado tão glorioso quanto util monumento. O Brazil guarda nas entranhas de suas terras, e assim tambem nos peitos de seus filhos o

sinceros amigos, thesouros preciosos, que devem ser aproveitados por meio de constantes e honrosas fadigas. Sem trabalho, sem persistencia nas grandes emprezas, jámais se conseguirá a gloria que abrilhanta os nomes dos bons servidores da patria. A geographia é a luz da historia, e a historia, tirando da obscuridade as memorias da patria, honra por isso mesmo aos que lhe consagram contantes saavelos. Eia, senhores, não esmoreçamos á vista das grandes difficuldades que sahirão ao encontro dos nossos designios; fitemos os olhos no bem dos nossos patrios, na gloria da nossa nação, na nossa propria honra, e nós celebraremos todos os annos o dia anniversario do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, de que somos creadores, apresentando ao publico relatorios dignos da sua attenção pelos uteis trabalhos que fizermos.

Seja-me ainda permittido terminar este discurso com uma invocação ao Eterno, tomada das palavras do santo Isaias :

— E tu, Senhor, atéa, em luzeiro eterno, faiscas tuas já assomadas neste horizonte.

E sempre de face haja de encontrar-se nelle a verdade.

Mimosas esperanças caminham em triumpho de molestas difficuldades.

O' quanto, Senhor, tu mudas em assento andamoso montanhas empinadas!

Compraze-te em dar-lhe rego aberto, que engrosse o plantio por ti disposto.

(Trad. do bispo D. Frei Manuel do Cenáculo.)

Januario da Cunha Barboza, 1º Secretario Perpetuo do Instituto.