

AMÉRICO BRASILIENSE E SUAS LIÇÕES DE HISTÓRIA PÁTRIA (1876): CONCEPÇÕES DE ENSINO EM UM MANUAL AUTORIZADO PELO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO

Aaron Sena Cerqueira Reis¹

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) é um dos primeiros redutos da intelectualidade brasileira a contribuir significativamente com o desenvolvimento da nossa historiografia. De José Honório Rodrigues² à Francisco Iglésias³, é possível perceber que foi a partir da sua fundação, em 21 de outubro de 1838, que os trabalhos no campo da História com teor memorialístico e informativo passaram a ser substituídos por aqueles preocupados com as ideias de cientificidade que adentravam e se desenvolviam no Brasil do século XIX. Este período, aliás, foi um momento “no qual muitos intelectuais formularam projetos políticos coerentes e avançados, buscando dar identidade ao Estado Nacional Brasileiro”⁴.

Na esteira destes projetos, alguns dos mais importantes estudos sobre o IHGB enfatizaram desde a forma como seus membros construíram a imagem de um Brasil civilizado⁵, até a heterogeneidade de sua produção intelectual⁶. Outros, no entanto, preocuparam-se em perceber como a relação do sodalício com autores de livros didáticos de História contribuiu para uma escrita específica da ciência de Clio⁷. Enfim, apesar de o IHGB servir como ponto de partida para vários estudos que

¹ Graduado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Itamar Freitas e desenvolvido com auxílio de bolsa CAPES. E-Mail: <aaron_sena@hotmail.com>.

² RODRIGUES, José Honório. *A pesquisa histórica no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1978. (Brasiliense. Série grande formato; v.20).

³ IGLÉSIAS, Francisco. *Historiadores do Brasil*: capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: Editora da UFMG; IPEA, 2000.

⁴ NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. *A cultura ocultada*. Londrina: EdUEL, 1999, p. 130.

⁵ GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, n. 1, 1988, p. 05-27.

⁶ HRUBY, Hugo. *Obreiros diligentes e zelosos auxiliando no preparo da grande obra: a História do Brasil no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1912)*. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.; FREITAS, Itamar. “Erudição histórica e livro didático de história na Primeira República: as iniciativas de Sílvio Romero e de João Ribeiro (1890/1900)”. In: _____ (org.). *Histórias do ensino de história no Brasil – Vol. 2*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010, p. 13-43.

⁷ GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993. MATTOS, Selma Rinaldi de. *Brasil em Lições: a história do ensino de história do Brasil no Império através dos manuais de Joaquim Manoel de Macedo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1993. MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. *Senhores da História e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2008. GOMES, Ângela de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

apresentam focos distintos e privilegiam diferentes recortes temporais, neste artigo, busco compreender uma questão tangencialmente abordada pelos pesquisadores que tiveram o grêmio como objeto. Destarte, proponho refletir sobre como o IHGB oitocentista formulou uma de suas concepções acerca do ensino de História.

Considerado um recente objeto de pesquisa, o ensino de História só foi consolidado no Brasil a partir da década de 1980 devido à emergência dos debates promovidos pela Associação Nacional de História (ANPUH). Entretanto, mesmo com o surgimento de eventos específicos sobre a temática nos anos 1990 – o “Seminário Perspectivas do Ensino de História” e o “Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História” –, convém alertar para “as difíceis relações entre a produção do conhecimento histórico e a construção do conhecimento histórico escolar”, pois, conforme Margaria de Oliveira, estas são questões que ainda merecem atenção⁸.

Por ser um *locus* privilegiado da produção historiográfica no século XIX, o IHGB tendia a ser uma instituição de referência para a produção do conhecimento escolar. Daí o interesse em compreender a construção de um conceito de ensino de História pela academia. Nesse sentido, aproprio-me de um manual didático autorizado pelo Instituto mediante pareceres que atestaram a “importância” da obra e a “suficiência literária” do autor, critérios que garantiram o acesso do mesmo ao reduto intelectual. A obra em questão se trata das *Lições de história pátria*⁹ cujo autor foi o jurista Américo Brasiliense.

De modo *en passant*, é possível verificar na trajetória de Américo Brasiliense (1833-1896) que, antes de ser aceito como membro do IHGB, o jurista havia atuado como professor no Colégio São João, instituição de iniciativa particular, localizado na cidade de Campinas (SP). Do sucesso de suas preleções, surgiu o convite do editor José Maria Lisboa para publicação das suas aulas em formato de livro. Apesar da resistência do autor, as *Lições* vieram à tona, tornando-se um dos principais manuais adotados por algumas escolas, o que se comprova pelo lançamento de uma segunda edição – a que tenho acesso – um ano após a publicação original de 1876.

Conforme Circe Bittencourt¹⁰, dentre as três fases de produção da literatura escolar, a obra *Lições de história pátria* poderia ser enquadrada num segundo momento, o da introdução da disciplina de História do Brasil nos currículos oficiais escolares. Neste período, que abrangeu as décadas de 1850 a 1870, evidenciou-se um projeto nacionalista, em que a História escolar “teve como missão aliar-se ao ensino do civismo, encarregando-se da formação moral do cidadão”¹¹. Quanto ao seu autor, Américo Brasiliense compunha o raro painel dos professores que possuíam curso superior e, mais que isso, o dos “professores-autores”, ou seja, aqueles que tiveram uma significativa atuação na confecção de livros, contribuindo, segundo Bittencourt, para a expansão da produção didática a partir da segunda metade do

⁸ OLIVEIRA, Margaria Maria Dias de. *O direito ao passado: uma discussão necessária à formação do profissional de História*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003, p. 78.

⁹ BRASILIENSE, Américo. *Lições da História Pátria*. Publicadas por José Maria Lisboa. 2. ed. São Paulo: Tipografia da Província, 1877.

¹⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

¹¹ BITTENCOURT, *Livro didático e saber escolar...*, p. 151.

século XIX. Ainda de acordo com a pesquisadora, é possível afirmar que a prática de Brasiliense não diferiu do seletivo grupo de professores “especializados” – por assim dizer – oitocentistas, cuja “organização de textos didáticos não ocorre[ra] [...] desvinculada da prática em sala de aula, como simples adaptações simplificadas dos textos eruditos”¹².

Partindo de uma abordagem que concebe o livro didático como “signo cultural” ou “documento histórico”, analiso as *Lições* de Brasiliense considerando-as “instrumento privilegiado para definição de uma história nacional”, pois “o conjunto dos objetos em que ele toma lugar devolve-nos às práticas sociais” capazes de situar “o indivíduo no leque das condições” que permitem um “reconhecimento”¹³. Todavia, mais que tentar compreender a obra como mero reflexo da sociedade em que foi produzida, procuro observar seu autor como um agente que reivindica mudanças em sua realidade cotidiana, já que o manual didático fornece “uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável”¹⁴ aos anseios do escritor.

Além disso, visando uma aproximação que se utiliza dos conteúdos das *Lições* a fim de entender a construção da ideia de ensino de História realizada por Brasiliense e autorizada pelo IHGB, aproprio-me também das reflexões empreendidas por André Chervel¹⁵, pois, ao estudar a história das disciplinas escolares, o estudioso forneceu tipologias de análise que puderam ser empregadas na leitura apresentada a seguir.

Configurando a escola como centro da produção de um saber, Chervel atribui ao historiador das disciplinas (escolares) um posicionamento que considera os seguintes elementos: finalidades e conteúdos de ensino, além dos procedimentos de avaliação do conhecimento. Visto que o último elemento não é trabalhado por Brasiliense em suas *Lições*, com a proposição de exercícios de perguntas e respostas, por exemplo, aproprio-me das duas primeiras tipologias a fim de compreender a ideia de ensino de História do professor – e, por extensão, do próprio IHGB.

Finalidades do Ensino das *Lições de História Pátria*

Para Chervel, as finalidades do ensino, ou “tarefas educacionais” propostas pelas escolas, podem surgir a partir de diferentes ordens, como: política, sociológica e religiosa, por exemplo. No entanto, o entrelaçamento destas ideias, somente em parte, influencia a instrução promovida pelo estabelecimento, já que outros fatores contribuem para a constituição de uma finalidade educativa. Assim, é preciso considerar que os fins do ensino são também decorrentes da atuação dos professores, receptores de uma “massa de práticas pedagógicas” acumuladas por uma tradição secular e que oculta “alguns dos objetivos últimos que eles [os professores] perseguem”¹⁶. Nesse sentido, vejamos como o educador, autor das *Lições*, se relacionou com as finalidades que lhes foram reveladas.

¹² BITTENCOURT, *Livro didático e saber escolar...*, p. 182.

¹³ CHARTIER, Roger & ROCHE, Daniel. “O livro: uma mudança de perspectiva”. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 104-106.

¹⁴ CHOPPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 557.

¹⁵ CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990, p. 177-229.

¹⁶ CHERVEL, “História das disciplinas escolares...”, p.193.

Na abertura do primeiro capítulo das *Lições de história pátria*, Brasiliense ressaltou o pedido do Sr. J. B. da Silveira Caldeira, proprietário do Colégio São João¹⁷, para que ministrasse aulas de História pátria semanalmente. Atuando possivelmente no ensino secundário¹⁸, o professor-autor indicava que o objetivo principal das aulas seria “dar-lhes [aos alunos] conhecimento dos principais acontecimentos de nosso país desde sua descoberta”¹⁹. Para Brasiliense, além de prestar auxílio a um diretor preocupado com a ampliação das matérias de ensino no referido colégio, aquelas aulas representavam, ainda, a satisfação de “ser útil à mocidade paulista, que aqui vem procurar instrução”²⁰. Apesar de sucinta, esta apresentação evidenciou, já na primeira página, o público alvo da obra, ou seja, mesmo se tratando de uma “História pátria”, o professor tendeu a mostrar a trajetória dos representantes da, então, província de São Paulo.

Outro aspecto que pode ser enfatizado na análise das *Lições* é a forma como seu autor caracteriza o próprio texto. Sobre tal questão, Brasiliense afirmou ter usado na “narração e apreciação dos fatos, de uma *linguagem singela e tão clara*, quanto [lhe foi] possível, e como conv[inha] à natureza e fim do trabalho literário [ora apresentado]”²¹. Por tal assertiva, foi possível perceber que o autor exibía clareza acerca do gênero textual que construía. Então, considerando o seu ponto de vista, a proposta de escrita didática, ou mais precisamente, de produção de um livro destinado ao público escolar, deveria ser marcada pela simplicidade e inteligibilidade dos assuntos abordados. Sendo assim, observemos como o professor se relacionou com o ato da escrita.

Concebendo o livro didático de História como um elo entre os autores e o mercado editorial do Rio de Janeiro oitocentista, Alexandra Silva²² notou diferentes concepções sobre o ato de escrever livro didático. Dentre os significados distintos atribuídos a esta tarefa, a pesquisadora destacou os seus usos como “instrumento na luta por melhorias do ensino, ampliação da instrução, [...] fonte de renda”, além de “melhoria nas condições do próprio trabalho e de vida”²³. Contudo, observando a trajetória de Américo Brasiliense é possível enquadrá-lo numa concepção mais abrangente, através da qual escrever livros didáticos representava “distinção social, sendo mais uma das atividades profissionais exercidas no sentido de [obter] maior prestígio e projeção [social]”²⁴.

¹⁷ Ao observar um “notável avanço da iniciativa particular” em Campinas (SP) no período de 1850 a 1900, José Roberto Lapa caracterizou o Colégio São João como um estabelecimento capaz de “produzir uma formação que compatibilizava os valores estamentais com novos valores burgueses da urbanidade”. Ver: LAPA, José Roberto do Amaral. *A cidade: os cantos e os antros – Campinas, 1850-1900*. São Paulo: EDUSP, 1996, p. 163.

¹⁸ Conforme José Roberto Lapa, o Colégio São João era destinado a meninos e oferecia “*instrução primária e secundária* com um currículo que incluía primeiras letras, doutrina cristã, caligrafia, português, francês, inglês, alemão e latim, aritmética, álgebra e geometria, geografia, história, filosofia, retórica e desenho”. LAPA, *A cidade...*, p. 167 (grifo meu). Considerando, entretanto, a linguagem do impresso, penso que as *Lições* de Brasiliense destinavam-se ao ensino secundário.

¹⁹ BRASILIENSE, *Lições...*, p. 01.

²⁰ BRASILIENSE, *Lições...*, p. 01 (grifo meu).

²¹ BRASILIENSE, *Lições...*, p. 01 (grifo meu).

²² SILVA, Alexandra Lima da. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

²³ SILVA, *Ensino e mercado...*, p. 39.

²⁴ SILVA, *Ensino e mercado...*, p. 39.

Apesar disso, Brasiliense apresentou outras motivações para escrever as *Lições*. Segundo o autor, o ensino de História do Brasil estava “muito descuidado”, possivelmente, pela ausência das características por ele elencadas como indispensáveis – simplicidade e inteligibilidade – na escrita dos manuais, mas também, como enfatiza, pelos poucos estudos nesta área, cujas obras não apresentavam “[cons]ciência dos principais acontecimentos das províncias, em que nasceram [seus autores]”²⁵. Porém, não só para solucionar o problema apontado – ou seja, a baixa produtividade de livros didáticos de História do Brasil –, Brasiliense visou também contribuir com uma área da educação formal que, a seu ver, relaciona-se à “instrução cívica”.

Conforme o autor das *Lições*, ensino de História é a prática que “procura fazer de cada homem um cidadão, capaz de intervir nos negócios públicos”, posto que “os povos que desconhecem a sua história, que ignoram o seu passado, não podem daí tirar lições que o guiem no futuro”²⁶. Tal ideia poderia ser inserida na perspectiva construída por Itamar Freitas²⁷. Ao estudar a pedagogia da História elaborada por Jonathas Serrano, o pesquisador revelou que entre os anos de 1890 – marco da Reforma educacional proposta por Benjamin Constant – e 1931 – Reforma Francisco Campos – “não se configurou tendência única para as finalidades do ensino secundário, a não ser a ideia de que era preciso forjar as elites condutoras do país”²⁸.

Em seguida, Brasiliense refletiu sobre o modo de alcançar este objetivo. Para ele, a transmissão do conhecimento histórico deveria ser realizada tendo-se em vista o “respeito aos vivos e aos mortos”, isto é, considerando os princípios de uma História “testemunha dos tempos”, “luz da verdade” e “mestra da vida”, pois do contrário, a História se tornaria uma ciência “sem mérito, sem princípios certos, sem lógica, sem utilidade para direção da vida dos povos, para ensinar-lhes os mais seguros meios de progresso e felicidade”²⁹. Convém destacar que, o processo de formação “cívica” e “patriótica” objetivada pela ideia de ensino de Brasiliense, além de se aproximar de noções “científicas”, também coadunava com uma proposta de “História Sagrada” – embora de maneira velada –, amplamente utilizada – principalmente quando mesclada à primeira abordagem – para a formação dos estudantes secundários³⁰.

Finalmente, as *Lições* apontaram o papel do historiador e do professor de História. Nesse sentido, Brasiliense refletiu que, se ao pesquisador dos objetos de Clio não cabia “adulterar intencionalmente os fatos”, por outro lado, este poderia incorrer em erros. Deste modo, concluiu que, na concepção do autor das *Lições*, o papel do professor era justamente o de apontar as falhas dos pesquisadores e oferecer aos alunos as diferentes versões discutidas. Estes por sua vez, deveriam prestar atenção e examinar cuidadosamente os dados apresentados por aquele. Nas palavras de Brasiliense:

²⁵ BRASILIENSE, *Lições...*, p. 02.

²⁶ BRASILIENSE, *Lições...*, p. 02.

²⁷ FREITAS, Itamar. *A pedagogia histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de História para a escola secundária brasileira (1913-1935)*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008.

²⁸ FREITAS, *A pedagogia histórica...*, p. 138-139.

²⁹ BRASILIENSE, *Lições...*, p. 03.

³⁰ Vide: BITTENCOURT, *Livro didático e saber escolar...* FREITAS, *A pedagogia histórica...*

[...] deixo expostos os juízos dos historiadores: mas confesso que no meio de tão pronunciadas divergências é difícil acertar com a verdade. A vós fica inteira liberdade de aceitar a opinião que vos parecer melhor fundada, depois que tiverdes, mais tarde, prestado profunda atenção e minucioso exame aos dados históricos³¹.

Dentre aqueles, considerados pelo professor como historiadores, destacam-se José Inácio de Abreu e Lima, Joaquim Manuel de Macedo e Joaquim José Machado de Oliveira que, em diversas passagens da obra, têm suas ideias confrontadas. As concepções e implicações políticas do pensamento desses intelectuais ajudam a compor os conteúdos que constituem o eixo central da disciplina ensinada por Brasiliense, ou seja, a História Pátria.

Conteúdos de Ensino das Lições de História Pátria

Conforme Chervel, os conteúdos de ensino (explícitos) são estruturados internamente de modo lógico e se articulam em torno de temas específicos, produzindo ideias simples e claras, “ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos”³². Além disso, para o historiador francês, os conteúdos são criados em função do público, o que, por um lado, obriga a disciplina se adaptar às necessidades sociais do ensino, mas por outro, não implica, necessariamente, na modificação das finalidades educativas.

Considerando as reflexões de Chervel, o conteúdo de uma disciplina escolar pode ser definido a partir dos “conhecimentos”, ou seja, das matérias a serem “expostas” pelo professor. Tratando-se do ensino de História, é possível entender “conhecimento” como “acontecimento”, visto que a obra de Brasiliense reproduz uma série de elementos que conservam a ideia de ocorrência as quais só possuem sentido quando observadas no interior de uma narrativa. Segundo Roger Chartier, estes elementos podem ser extraídos da própria “segmentação física” que define o impresso, tais como “o texto, as ilustrações, as escolhas que darão forma e organização a difusão”³³. Neles, é possível perceber variados recursos diferenciadores/ identificadores que apontam as “mudanças de sorte” da narrativa.

No caso das *Lições de Brasiliense*, os recursos identificadores predominantes são os subtítulos que evidenciam uma “História Pátria” distribuída em duas temáticas: “História do Brasil” e “História de São Paulo”. Ambas, podem ser subdivididas em dois períodos: “colonial” e “imperial”. Estes, por sua vez, englobam nove acontecimentos, os quais são apresentados no quadro abaixo. Ao analisá-los, siga o “modelo” definido por Peter Burke, o qual visa “uma construção intelectual que simplifica a realidade com o objetivo de entendê-la”³⁴. Logo, percebo os acontecimentos a partir das seguintes informações: datas cronológica e tópica, causas, desenvolvimento, protagonistas e consequências.

³¹ BRASILIENSE, *Lições...*, p. 06.

³² CHERVEL, *História das disciplinas escolares...*, p. 207.

³³ CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, Literatura e História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 47.

³⁴ BURKE, Peter. *História e teoria social*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002, p. 46.

QUADRO 1
FICHA DE LEITURA DOS CONTEÚDOS DE ENSINO DAS LIÇÕES DE HISTÓRIA PÁTRIA³⁵

CONHECIMENTOS/ ACONTECIMENTOS	DATA CRONOLÓGICA	DATA TÓPICA	CAUSAS	DESENVOLVIMENTO	PROTAGONISTAS	CONSEQUÊNCIAS
Colonização do Brasil pelos portugueses	1500-1581	São Paulo	Necessidade de “povoar as propriedades [da coroa portuguesa] e promover sua cultura” (p.16)	Criação de capitânias hereditárias para tentar conter os “selvagens”	Os jesuítas	A colonização portuguesa “obtiém a paz” com os “selvagens” e expulsa os “corsários” do litoral brasileiro, além de contribuir para a construção de “cidadês” e “fortes”.
Colonização do Brasil pelos espanhóis	1581-1640	Pernambuco e São Paulo	Instabilidade política que ocasionou na ascensão de Felipe II, rei da Espanha, ao trono lusitano	Disputas entre espanhóis e holandeses	Vidal de Negreiros, Fernandes Vieira, Henrique Dias e Felipe Camarão	Colonização de territórios onde prevalecia “a ferocidade de intrépidos selvagens” (p.66)
Reconquista da Colônia brasileira pelos portugueses	1640-1815	Pernambuco	O “heroísmo português” frente ao poderio espanhol	O evento se desenvolve mediante tratados de paz, “longas negociações”, e acumulação de “ouro” pela metrópole	Dom João VI, Dom Pedro e os “inconfidentes mineiros”	Aumento da “indústria” e “riqueza” das províncias do Norte, decréscimo na produção mineira e o início da “cultura do café”
Independência do Brasil	1808-1822	Brasil e Portugal	O “espírito de desunião” entre brasileiros e portugueses, dificuldades financeiras e o “plano” das “cortes” no sentido de “reduzir o Brasil à antiga dominação colonial” (p.140)	O acontecimento é marcado por “vitórias nacionais” e “dissolução dos bons costumes”	Dom Pedro I	Aclamação de Dom Pedro I como primeiro imperador do Brasil
Regência no Brasil	1831-1840	São Paulo e Pernambuco	Acusações recebidas por Dom Pedro I de “traidor” e “inconstitucional”	O período é marcado pela influência de ideias “liberais” da facção política “moderada” e, pela reação de opositores que compunham o grupo dos “exaltados”	Antônio Feijó	Abdicação de Dom Pedro I ao trono e violação dos princípios constitucionais com a declaração de maioridade de Dom Pedro II

³⁵ Quadro construído a partir da leitura da obra *Lições de história pátria*, de Américo Brasileiro.

CONHECIMENTOS/ ACONTECIMENTOS	DATA CRONOLOGICA	DATA TÓPICA	CAUSAS	DESENVOLVIMENTO	PROTAGONISTAS	CONSEQUÊNCIAS
Exploração do Brasil Colonial pelos habitantes de São Paulo	1640-1765	São Paulo e Minas Gerais	Estímulo dado aos trabalhos de descobrimentos de minas pelo rei de Portugal	O evento se desenvolve em meio às guerras contra os "emboabas"	Os paulistas	"Extermínio" do "terror" provocado pelas "tribos indígenas"; fundação de povoações em Minas Gerais e; "decadência" de São Paulo pelo abandono de suas terras
Reestruturação da capitania de São Paulo	1765-1817	São Paulo	Estado de "calamidade" em que se encontrava São Paulo com a migração de seus habitantes	O acontecimento se desenvolve em meio à transição de diferentes governos	Governadores que "apaziguavam" os ânimos e "afagavam" os paulistas	"Multiplicidade" de povoações; "decréscimo" da população e a escassez de "recursos industriais"
Independência do Brasil sob o ponto de vista de São Paulo	1819-1822	São Paulo	Atuação de um grupo de "descontentes" contra o governo português e a "falta de homogeneidade de sentimentos" entre os políticos da metrópole	O período é marcado por manifestações das câmaras paulistas	Políticos vinculados às câmaras legislativas	Concessão imperial para formar uma guarda cívica em São Paulo
Atuação dos brasileiros durante o governo de Dom Pedro II	1840-1873	São Paulo	"Opressão" do partido "conservador" do governo imperial, bem como pelo "espírito patriótico" dos brasileiros	O período é marcado por rebeliões e revoltas internas e externas	Paulistas e mineiros "liberais"; tropas do Rio Grande do Sul e; contingente voluntário de São Paulo que atuou na guerra do Paraguai	Surgimento de "idéias republicanas" e os "melhoramentos materiais e morais", com a organização da infra-estrutura e educação do país

A partir deste quadro, percebo que as ideias do escritor coadunavam a um movimento observado no século XIX que pretendia construir uma “representação nacional” mediante a produção de livros didáticos de História. Contrário aos manuais que visavam a “defesa da monarquia”, as *Lições de Brasiliense* poderiam ser enquadradas no conjunto de obras produzidas à beira do regime republicano, os quais objetivavam “legitimar” uma “História Regional”, segundo indicações de Bittencourt³⁶. Sendo assim, numa abordagem que enfatizou os paulistas como atores principais e narrou a “História do Brasil” a partir da “História de São Paulo”, penso que, se não foi uma obra inovadora, as *Lições* foram, ao menos, uma das precursoras das transformações que iriam operar com mais ênfase no início do século XX – ou seja, uma escrita didática com foco na “História Regional”.

Baseando-me nos “conhecimentos/acontecimentos” é possível extrair das *Lições de Brasiliense* ideias de “valor” que evidenciam uma das concepções de ensino e usos escolares da História aceita pelo IHGB. Aqui, o conceito de “valor” é interpretado como “o objeto intencional do sentimento” daquilo que deve ser “preferível”, ou seja, um elemento considerado “possibilidade de escolha”, a qual permite “eliminar algumas delas ou a declará-las irracionais ou nocivas, e pode conduzir (e conduz) a privilegiar outras, ditando a sua repetição sempre que determinadas condições se verifiquem”³⁷. De modo mais claro, “valor” é um – ou um conjunto de – sentimento(s) que nos motiva(m) ou nos impede(m) de agir conforme diferentes circunstâncias.

Ao refletir sobre os “valores” expressos por *Brasiliense*, é possível notar uma “prática” e um “lugar social específico” de sua obra. Tais elementos permitem entender a “representação” do “discurso” que criou um lugar para o “passado”, a partir de um determinado “presente”, na expectativa de projetar um “futuro”³⁸. Partindo destas premissas, vejamos, então, como os alunos/ leitores deveriam se relacionar com a “História Pátria” mediante os “sentimentos” disseminados pelo sócio do IHGB.

Conforme sugere o quadro acima, as *Lições* apresentam dois momentos principais: o primeiro objetivando apresentar os valores de agentes individuais e/ou coletivos, os quais contribuíram na formação do território que se queria “pátrio”; o segundo denota os sentimentos daqueles que, em certa medida, estavam contribuindo para a identificação (ou o fortalecimento) dos “brasileiros” com a “pátria” já construída. Ou seja, as certezas buscadas pela investigação histórica de *Brasiliense*, utilizadas – principalmente – no sentido de recuperar o passado nacional, supõem a construção de uma realidade específica, almejada por ele próprio. Ao abordar as temáticas do Brasil e São Paulo Coloniais, acontecimentos que se distanciam do seu presente, o professor “opta” por “inventar”, na medida em que se propõe a “desmanchar uma imagem do passado” tentando “escamotear o lugar histórico e social de onde fala, e o lugar institucional onde o saber histórico

³⁶ BITTENCOURT, *Livro didático e saber escolar...*

³⁷ “Valor”. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p.989-993.

³⁸ CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

se produz”³⁹.

Logo, Brasiliense caracteriza a formação do território brasileiro – ocorrida durante a colonização – como um evento marcado por “atitudes nobres”, ou seja, por ações que visavam introjetar um sentimento de “orgulho” naqueles que deveriam se identificar com o passado da “pátria”. Ao se colocar no lugar dos protagonistas, o professor esperava que seus alunos/leitores atentassem para os “sentimentos humanitários” – a exemplo dos primeiros jesuítas – e atitudes de “empreendedorismo”, “coragem” e “audácia” – a exemplo dos paulistas – para que pudessem compreender a forma “correta” de “vencer obstáculos”, “promover o progresso” e “manter a paz” com “apoio” dos seus conterrâneos. A “união” e o “voluntariado”, características dos personagens que lutaram pelo “Brasil-Espanhol”, foram outras atitudes a contribuir para que o “ufanismo” ao passado fosse visto como um elemento a ser assimilado pelos leitores das *Lições*.

Por outro lado, Brasiliense “lamentava” orientações “contraditórias”, resultantes de “interesses particulares”, como os jesuítas fizeram, ao disputar a mão-de-obra indígena com os paulistas. Além desse, mais exemplos foram elencados: “violência” excessiva, como observada entre os espanhóis e os holandeses; “maus hábitos”, “imoralidade”, “corrupção”, “trapaça”, “injustiça” e “medidas brutais”, como demonstraram muitos governadores de São Paulo; bem como a “ganância”, como no caso da metrópole portuguesa. Para o autor das *Lições*, tais atitudes “prejudicaram” o “progresso” que, então, era construído pelas práticas dos atores principais.

Todavia, nem sempre os protagonistas eram assim caracterizados. Além dos jesuítas, que “perderam” os “sentimentos humanitários” ainda no processo de colonização, o príncipe regente, Dom Pedro I, responsável maior pela independência do Brasil, fora execrado por “traição”, “inconstitucionalidade” e “falta de respeito à opinião pública” ao comandar o país em seu reinado. Assim, Brasiliense destacava o valor da “prudência”, sentimento capaz de manter seu público em uma diretriz amplamente aceita pela sociedade – ideia que poderia coadunar ao pensamento de Immanuel Kant⁴⁰, para o qual o homem que se queria “prudente” deveria estar disposto a escolher os “bons fins”, ou seja, os caminhos aprovados “por todos”.

Durante os acontecimentos do Brasil e São Paulo imperiais, os valores ressaltados pelo autor das *Lições* foram aqueles com vistas a fortalecer a ideia de “pátria”, além de despertar um sentimento de “pertencimento”, “honra” e “liberdade” “nacional”. Concorreram para estes valores as ideias de “energia no trabalho”, como o próprio D. Pedro I havia demonstrado; “nobreza de caráter” e “sinceridade de convicção”, elementos que estão diretamente relacionados à “abnegação”, como o fizera Antônio Feijó, ao “renunciar” o governo em favor daqueles que “acreditavam poder construir” um regime mais eficaz e; o respeito à “liberdade” política, posicionamento adotado pelos representantes do “partido liberal”.

Como se tratava de um tema relacionado ao momento vivido pelo próprio autor,

³⁹ ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado – Ensaios de Teoria da História*. Bauru: EDUSC, 2007, p. 61.

⁴⁰ KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

Américo Brasiliense não se furtou em tomar posição a respeito dos acontecimentos de modo direto. Nesse sentido, contrapôs-se aos atos administrativos da monarquia portuguesa no Brasil que “prejudicavam” o bem estar social, a exemplo das “violentas” investidas para conter a “Revolução Pernambucana” de 1817. Para o autor das *Lições*, estas ações acometiam os “bons costumes”, os “bons princípios” e as “boas doutrinas” que regiam o país, antes da chegada da família real. Embora não expressado pelo escritor, suponho que tais princípios correspondiam – mais uma vez – ao sentimento de “prudência”.

As *Lições* de Brasiliense denotaram ainda a existência de um “valor moral” instável que variava conforme os acontecimentos históricos. Considerando que a função da moral é “nos vincula[r] a um outro mundo, a um mundo que não nos é estranho [...] a um mundo que evidentemente nos concerne”⁴¹, percebo que o sócio do IHGB se utiliza da História para manter intacta noções como sociedade, civilização, humanidade e pátria, com o objetivo de mostrar “os laços que nos un[ia]m a esse mundo” – o mundo “inventado” por ele –, através de um ensino moral que consistia em nos permitir “enxergar uma realidade, em fazer com que essa realidade p[udesse] ser tocada com as mãos”⁴².

Além disso, observo que Brasiliense propunha ao seu público o dever de ser capaz de pensar por si mesmo, pois esta habilidade permitiria o surgimento da “moralidade”, ou seja, a prática da “prudência” “pelo seu valor intrínseco”⁴³. Ao discorrer sobre os aspectos morais observados em sua “História Pátria”, Brasiliense concebeu valores cujos exemplos partiam de deveres para consigo mesmo e dos deveres para com os demais, o que, segundo o filósofo Kant, pode representar a busca por elementos fundamentais da vida social, como o dever ser “verdadeiro” e “generoso”.

Ao examinar a situação do Brasil no momento em que viveu, Américo Brasiliense reafirmou sua postura política, atrelada aos interesses “liberais”, porém, distantes de um pensamento monárquico, mas sim de ideias republicanas. Para ele, as benesses da pátria, assim como os elementos que retardavam seu desenvolvimento, eram tributários tanto dos valores professados pelo povo e administração, quanto pela situação observada em nível local. Concluindo a análise dos acontecimentos, percebo que, para Américo Brasiliense, ensinar História era formar cidadãos capazes de se “orgulhar” do passado e de agir de maneira “prudente”, pois assim seria possível conviver “moralmente”.

Considerações Finais

Objetivando compreender uma das possíveis ideias de ensino de História professada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no século XIX, apropriei-me das *Lições de história pátria*, manual didático autorizado pelo Instituto, além de requisito principal que garantiu o acesso de seu autor, o jurista e professor Américo Brasiliense, ao quadro de intelectuais da academia.

⁴¹ DURKHEIM, Émile. “O ensino da moral na escola primária”. *Novos Estudos*, São Paulo, CEBRAP, n. 78, jul. 2007, p.66-67.

⁴² DURKHEIM, “O ensino da moral...”, p.73.

⁴³ KANT, *Sobre a pedagogia*, p. 28.

Para entender a contribuição do livro avalizado pelo IHGB, analisei seu conteúdo a partir de tipologias sugeridas por André Chervel (1990). Assim, busquei compreender como o professor se relacionou com as finalidades educativas que lhes foram reveladas, bem como procurei extrair, nos conteúdos de sua obra, os conhecimentos de ensino. Ao entender conhecimento como o elemento nucleador da narrativa, apresentei um quadro onde o descrevi resumidamente e, em seguida, tentei extrair os valores nele professados. Nesta tarefa, muitos dos adjetivos utilizados, sugeriram as características enfatizadas pelo autor das *Lições* e expressavam os sentimentos a serem alcançados com o ensino de História.

Inicialmente, considerando as finalidades, observei que, para Brasiliense, o ensino de História seria uma prática voltada para formação do “cidadão”, a qual instrumentalizaria o indivíduo das ferramentas necessárias para atuar na administração do país, ou seja, era uma educação destinada a construir uma parcela privilegiada da população brasileira. Neste processo, o livro didático utilizado pelos alunos deveria ser marcado por uma linguagem “singela” e “clara”, além de possuir traços que evidenciassem a “consciência” de pertencimento “local” do autor. Consequentemente, a naturalidade paulistana, bem como o público específico ao qual se destinavam as *Lições* foram observados como características que contribuíram para uma narrativa cujo eixo e elemento explicador foi a experiência da província de São Paulo.

Mesmo concebendo a História como uma ciência produzida à “luz da verdade”, característica que lhe permitia atuar como “mestra da vida”, Brasiliense partiu da premissa de que os historiadores eram suscetíveis a “erros”. Assim, o papel do professor seria apontar estas falhas e discutir diferentes versões históricas para que os alunos construíssem uma posição a respeito.

Ao observar os conteúdos das *Lições de história pátria*, constatei a presença de duas temáticas gerais, “História do Brasil” e “História de São Paulo”, as quais se subdividiam, compondo acontecimentos do período colonial – tempo passado – e imperial – tempo presente. Deste modo, o professor-autor demonstrou compatibilidade entre as finalidades que professava, principalmente aquelas no sentido de enfatizar o pertencimento local de quem escrevia uma obra “histórica”. Além disso, foi possível concluir que o manual avaliado pelo IHGB se inseria num conjunto de trabalhos destinados a construir uma ideia de “representação nacional” – o que já era comum desde meados dos oitocentos –, bem como “legitimar” uma “História Regional”.

A partir dos conteúdos, extraí os adjetivos que representavam os principais valores – ou sentimentos – professados pelo autor a fim de entender a maneira como os alunos deveriam se relacionar com a “História Pátria”. Ao destacar valores que definiam deveres para consigo mesmo e para com os demais, descobri que, para Américo Brasiliense, ensinar História era formar cidadãos capazes de se “orgulhar” do passado e de agir de maneira “prudente” – ou seja, conforme determinadas normas em vigor na elite imperial –, pois deste modo seria possível conviver “moralmente” – ou seja, de modo aceitável a uma determinada realidade.

Ainda sobre os acontecimentos, foi possível notar que mesmo se tratando de uma época contemporânea à sua escrita, Brasiliense não se furtou a criticar a atuação de gestores públicos e, inclusive do poder monárquico. Mostrando-se

adepto dos pensamentos “liberal” e “republicano”, o professor os sugeria como possíveis orientadores da experiência diária do seu público.

Espero, por fim, que este artigo possa estimular outros trabalhos que ampliem o conhecimento sobre as posições do IHGB – primeira grande corporação brasileira que reuniu historiadores – a respeito dos modos de escrever a História e dos usos que os professores poderiam fazer dessa escrita quando a sua tarefa era formar crianças e adolescentes sob o adjetivo de “cidadão” nos tempos do império brasileiro.



RESUMO

Com este trabalho, pretendo depreender a construção de uma das concepções de ensino de História aceita pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro oitocentista. Nesse sentido, aproprio-me das *Lições de História Pátria* (1876) de Américo Brasiliense, um manual didático autorizado pelo sodalício mediante pareceres que atestaram a “importância” da obra e a “suficiência literária” do autor, critérios que garantiram o acesso do mesmo ao reduto intelectual. Considerando as *Lições* como “signo cultural” ou “documento histórico”, empreendo uma análise buscando extrair sua ideia de ensino a partir das “finalidades” e “conteúdos”. Como resultado, percebo a intenção de Brasiliense e, por extensão do próprio IHGB, em disseminar um conjunto de valores capazes de representar a “nacionalidade” brasileira.

Palavras Chave: Américo Brasiliense; Ensino de História; Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

ABSTRACT

With this paper, I intend to understand the construction of one of the conceptions of History teaching accepted by Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro from the nineteenth century. Thus, I take the *Lições de História Pátria* (1876) by Américo Brasiliense, a textbook authorized by the sodality through judgments that ensured the “importance” of the masterpiece, and the “literary sufficiency” of its author, criteria that allowed access of him to intellectual redoubt. Considering the *Lições* as a “cultural sign” or “historic document”, I do an analyses seeking to extract its idea on teaching through its “purpose” and “content”. As a result, I notice Brasiliense’s intention and, by extension that of the *IHGB*’s, of spreading a set of values able to represent the Brazilian “nationality”.

Keywords: Américo Brasiliense; History Teaching; Brazilian Historical and Geographic Institute.

Artigo recebido em 22 ago. 2013.

Aprovado em 17 out. 2013.