

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO BRASIL OITOCENTISTA: o instituto histórico e geográfico brasileiro e a formação da identidade nacional¹

André Mendes Salles*

Resumo

Este artigo pretende discutir a produção de livros didáticos de História do Brasil no período imperial brasileiro e sua ligação com a inventividade do sentimento nacional. Os autores desses manuais eram, em sua maioria, sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e/ou professores do Colégio Pedro II. Portanto, *falavam* de um lugar-social bastante específico, possuindo, muitas vezes, estreitas ligações com os poderes institucionais. Com as instabilidades da Regência, o IHGB assumiu a função de criar uma legitimidade para a unidade nacional. Assim, o livro didático de história pátria assume também esse papel, sobretudo junto à mocidade brasileira, estabelecendo, com isso, uma verdadeira “pedagogia do cidadão”.

Palavras-Chave: Ensino de História. Livro didático. Invenção da nacionalidade. Historiografia brasileira. Brasil Império.

Grande parte dos compêndios escolares² de História Geral, utilizados no Império brasileiro não passou de traduções francesas. Em contrapartida, o processo de produção dos textos didáticos de História do Brasil assumiu uma dinâmica diferente, pois, por se tratar de história pátria, os autores não podiam, na mesma intensidade de antes, recorrer a traduções estrangeiras e passaram, portanto, a escrever seus próprios manuais. A pesquisadora Circe Bittencourt considera que, por se tratar de assuntos nacionais, os manuais de História e Geografia do Brasil foram se transformando em produções “necessariamente genuínas” (BITTENCOURT, 2008, p. 135). Além do mais, deve-se levar em conta que “a História do

*Mestrando em História pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: andremendes.s@hotmail.com

¹ A pesquisa que ora vem a público é parte dos estudos que estão sendo realizados pelo autor no Programa de Pós-graduação em História, mais especificamente na linha de pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa conta com financiamento da CAPES.

² Esse era o termo utilizado no Brasil oitocentista para designar o livro com fins educacionais, ou seja, que estivesse ligado ao processo de ensino.

Brasil, como as demais histórias nacionais, tendia a tornar-se a grande instância legitimadora do Estado-nação e do regime político que se instaurara” (ibidem, p. 135).

Entretanto, afirmar que a produção didática de História do Brasil no século 19 apresentou características *sui generis* não significa dizer, necessariamente, que não tivemos, na elaboração desse material, influências, ou até mesmo *interferências*³ estrangeiras. Bittencourt (2008, p. 135) destaca Robert Southey e Ferdinand Denis como autores que *interferiram* na elaboração dos textos escolares de História do Brasil. Ademais, devemos assinalar o destaque que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) teve na produção desses textos, sem esquecer que o próprio IHGB sofria influências e chegava a ter autores estrangeiros como sócios. Neste sentido, tais influências, para o momento histórico ao qual nos reportamos, parecem bastante naturais, e por isso mesmo não deveriam ser encaradas com tanto estranhamento.

Bittencourt destaca três etapas da produção da literatura didática da História do Brasil no século 19 e início do século 20. A primeira é estabelecida entre 1830 e 1840, período das instabilidades políticas do período regencial. O segundo momento de produção corresponde à oficialização da disciplina História nos currículos escolares das escolas primárias e secundárias. O terceiro momento se dá na década de 80 do século 19, e, conforme a autora, é “composto segundo os pressupostos de uma história cientificista, correspondendo à fase de propaganda e, depois, instauração do regime republicano” (BITTENCOURT, 2008, p. 136).

Os primeiros livros escolares de História do Brasil mantiveram íntimas relações com os militares, tendo em vista que seus primeiros autores pertenciam a essa categoria, a exemplo do major Henrique Luiz Niemayer Bellegarde, português, nascido em 1802, que completou seus estudos em Paris e viveu no Brasil desde a vinda da família real portuguesa. Sócio do IHGB, o autor em destaque reforça nossa ideia de que as primeiras produções de livros didáticos de História do Brasil sofreram influências de militares, do IHGB e de autores estrangeiros.

Além do mais, o livro do referido major⁴ representa, em verdade, uma tradução original, ou uma reelaboração da obra *Resumé de L’histoire du Brésil*, de autoria do francês Ferdinand Denis (GASPARELLO, 2004). Talvez, a partir daí, entendamos o que Bittencourt (2008) quis dizer com *interferências estrangeiras* nas obras didáticas de História do Brasil, que, mesmo assim, mantiveram características bem peculiares, bem originais.

³ Expressão utilizada pela própria Bittencourt (2008).

⁴ Provavelmente, teve sua primeira edição em 1831, com o nome de *Resumo da História do Brasil*. Esse livro conheceu outras edições.

Gasparello, acerca dessa obra, afirma o seguinte:

Bellegard não pretendeu reivindicar originalidade, mas reelaborou o trabalho de [Ferdinand] Dénis, com esforço pessoal de leitura atualizada com a literatura histórica existente e conhecida à época pelos que se dedicavam às letras e à História, inclusive a *History of Brazil*, publicada em três volumes (1810, 1817, 1819), de Robert Southey (GASPARELLO, 2004, p. 81).

A professora Gasparello cita ainda outro autor estrangeiro, já por nós referenciado, que exerceu fortes influências na incipiente produção histórica brasileira. No tocante à receptividade da obra *Resumo da História do Brasil* nos espaços educacionais, diz:

Idéias e sentimentos que a percepção do viajante e pesquisador Dénis não deixou escapar e parece ter agradado ao jovem Bellegard. Foi esse *Resumo, híbrido de nascimento, o primeiro que serviu para o ensino de História do Brasil* – nas escolas primárias da corte e no ensino secundário oficial do Imperial Colégio de Pedro II (GASPARELLO, 2004, p. 85) (Grifos nossos).

O livro *Compêndio da História do Brasil* (1843), do general pernambucano José Ignácio de Abreu e Lima, sócio do IHGB desde 1839, representa também um bom exemplo desse primeiro momento da literatura didática, influenciada pelos militares ou pela visão militar, indubitavelmente ligada à intenção de autoafirmação do incipiente Estado-nação, que vivia momentos de turbulências no período regencial e início do II Império.

No que diz respeito às influências – ou, como quer Bittencourt, *interferências* – estrangeiras percebidas nas obras de Bellegard e Abreu e Lima, é preciso ponderar que até então não havia no País uma obra de autor brasileiro que sintetizasse a história nacional. Esta só seria possível com o amadurecimento do processo de independência política e a “institucionalização da reflexão e da pesquisa históricas no IHGB”, sobretudo com Varnhagen, a partir da segunda metade do século 19 (REIS, 2009, p. 24). Assim, os referidos escritores de compêndios escolares se utilizaram das obras de escritores estrangeiros como o britânico Southey e o francês Dénis.

Torna-se necessário destacar que a obra-referência, que será publicada dois anos após a primeira edição do *Compêndio da História do Brasil*, de Abreu e Lima, pela Revista do IHGB, foi escrita por um bávaro⁵. *Como se deve escrever a História do Brasil*, livro que ganhou o prêmio que o IHGB estabeleceu para quem melhor elaborasse um plano sobre como escrever uma história brasileira. É a visão de um botânico e viajante europeu, Von Martius,

⁵ Temos de levar em consideração que a Alemanha não estava unificada quando do nascimento do autor; daí a designação: bávaro.

que tentou definir em sua monografia “as linhas mestras de um projeto histórico capaz de garantir uma identidade ao Brasil” (REIS, 2009, p. 26). Nesses termos, é interessante pensar como um naturalista estrangeiro, sem nenhuma intenção de desmerecer a importância da obra para a historiografia brasileira, poderia estabelecer as linhas mestras da identidade do brasileiro, do *ser* brasileiro.

Daí percebermos a importância das obras de autores estrangeiros como Southey, Denis e Von Martius, sobretudo num momento em que as sínteses sobre a história do Brasil escritas por brasileiros estavam ainda em processo de desenvolvimento, principalmente ^{ainda mais} porque a instituição que daria legitimidade às produções históricas brasileiras, o IHGB, estava em incipiente processo de consolidação. Então, talvez, Abreu e Lima tenha sofrido também as influências do viajante bávaro, haja vista que apesar de a obra de Von Martius só ser publicada em 1845 pela Revista do Instituto Histórico, o concurso sobre *como se deveria escrever a História do Brasil* ocorreu em 1840, ou seja, três anos antes da primeira edição do *Compêndio da História do Brasil* desse autor.

Devemos destacar, contudo, que o que Von Martius elaborou não foi uma obra-síntese da história brasileira, mas o modo como esta deveria ser escrita, ou seja, um “projeto, que ele próprio se recusara a levar adiante” (REIS, 2009, p. 28). Assim, para Von Martius, a História do Brasil deveria ser uma história que:

Não falasse de tensões, separações, contradições, exclusões, conflitos, rebeliões, insatisfações, pois uma história assim levaria o Brasil à guerra civil e à fragmentação; isto é, abortaria o Brasil que lutava para se constituir como poderosa nação (REIS, 2009, p. 28).

Segundo Reis (2009), será Varnhagen quem “tomará para si esta tarefa e se tornará o primeiro grande ‘inventor do Brasil’” (p. 28). A “grande síntese do Brasil do século XIX será a de Varnhagen” (p. 28). Apesar disso, segundo Vainfas, Varnhagen “não seguiu em nada os conselhos de seu quase conterrâneo Von Martius e produziu obra factual, no estilo do historismo ou historicismo” (1999, p. 2).

Filho de portuguesa com um engenheiro metalúrgico da oficialidade alemã, Francisco Adolfo de Varnhagen, futuro Visconde do Porto Seguro, será considerado por alguns como o “Heródoto brasileiro” (REIS, 2009, p. 23-24).

[...] sua preocupação com a exegese documental parece revelar a influência de Ranke. A influência alemã sobre seu pensamento deve ser forte também em virtude de sua origem paterna. Ele estava bem adaptado à produção

histórica de sua época. Não só estava atualizado com o que se fazia na Europa, como foi um dos pioneiros da pesquisa arquivística e do método crítico que o século XIX redescobriu e aprimorou. Tanto quanto Ranke, Varnhagen é um historiador típico do século XIX (Ibidem, p. 24).

Assim, percebemos que as influências nas produções históricas de Varnhagen provieram dos meios intelectuais europeus, como era de praxe dos intelectuais brasileiros do século 19, ainda mais porque ele viveu pouco no Brasil e teve sua formação realizada na Europa, em Portugal, onde vivia desde os seis anos de idade, apesar de ter nascido em Sorocaba, São Paulo (REIS, 2009).

A partir da década de 1850, com a oficialização da disciplina História e sua consequente obrigatoriedade em diversas instâncias de ensino (como em cursos preparatórios e escolas elementares), a produção de livros didáticos de História do Brasil passou a se intensificar. Editoras, inclusive, passaram a competir nesse incipiente mercado editorial que se abria⁶. Nesse contexto de disputas e competitividades, “as editoras se voltaram para nomes consagrados da elite intelectual para a elaboração de seus textos, preferencialmente professores do Colégio Pedro II e/ou sócios do IHGB” (BITTENCOURT, 2008, p. 141).

Assim, afirma Bittencourt (2004a) que:

Compêndios, cartilhas eram textos que precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas, o que acabava por direcionar as opções dos editores na seleção dos autores. Entende-se, portanto, a preferência por autores oriundos do Colégio Pedro II ou da Academia Militar. Além de assegurarem uma vendagem, dificilmente seus nomes seriam vetados pelos conselhos educacionais que avaliavam as obras, inclusive porque vários membros do IHGB compunham as comissões de avaliação das obras didáticas. A figura do autor era assim realçada, sua biografia geralmente exposta na página de rosto, e os editores esmeravam-se em valorizar sua posição social (p. 482).

Podemos apreender do texto citado que, além de tentar angariar a confiança dos futuros usuários dos livros, os editores, ao escolherem nomes consagrados da intelectualidade brasileira, tinham a intenção de não ter suas obras vetadas pelos conselhos educacionais.

Outra importante constatação que podemos extrair do referido texto é o *lugar-social*, de onde *falam* os escritores de livros didáticos nesse período⁷, a maioria deles com “estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado” (BITTENCOURT, 2004a, p. 481). Assim:

⁶ Sobre as editoras de manuais didáticos do 19, temos a editora de B.L. Garnier, a editora Laemmert e a Editora Francisco Alves.

⁷ Acerca do *lugar-social*, ver: Certeau (1982).

O “lugar” de sua produção situava-se junto ao poder e realizava-se para consolidar o poder instituído por intermédio dos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos responsáveis pela política educacional. O mesmo ocorreu com alguns dos autores das províncias que estavam ligados a institutos congêneres (Ibidem, p. 481).

Um dos mais importantes escritores de livros didáticos de História do Brasil no período imperial foi Joaquim Manuel de Macedo. Entretanto, seu nome se *imortalizou* como o autor de *A Moreninha*. Importante romancista do século 19, Macedo foi o primeiro professor da Cadeira de História do Brasil do Colégio de Pedro II e sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro⁸. Tendo atuado como professor deste colégio desde 1849, seus manuais escolares, material adotado para uso dos alunos no Colégio de Pedro II, destacaram-se, sendo dos mais utilizados não só no período imperial, mas também no próprio período republicano brasileiro.

O título de um dos seus livros didáticos, *Lições de História do Brazil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II (1861/1863)*, já nos indica o *lugar-social* de onde *fala* e a destinação prévia do manual. Selma Rinaldi de Mattos, num estudo dissertativo acerca das obras de Macedo, diz:

Obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do império do Brasil no conjunto da *nações civilizadas* e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade (MATTOS Apud FERNANDES, 2005, p. 129).

A citação é bastante significativa, pois aponta o livro didático não só como legitimador de uma ordem – a imperial –, mas também assinala para a construção de uma identidade – a do *ser brasileiro* –, que pertence ao conjunto das *nações civilizadas*.

Uma característica a ser destacada dos manuais didáticos escritos por Macedo é o seu caráter catequético, com metodologia de perguntas e respostas. A estrutura do livro *Lições de História do Brazil para uso das escolas de instrução primária* é apresentada da seguinte maneira: há uma divisão temática por diversos capítulos, ou melhor, *lições*. Cada lição trata de um tema específico, como, por exemplo, o *Descobrimento do Brasil* (lição II), ou *Primeira invasão dos Holandeses, perda e restauração da cidade de Salvador* (lição XVII), ou, ainda, *Reinado de D. Pedro II* (lição XLI).

⁸ Joaquim Manuel de Macedo foi também membro do *Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte* (GASPARELLO, 2004).

A *lição* se inicia com uma pequena explanação do tema, seguido de um *quadro synoptico*, que expõe, em ordem cronológica, os principais fatos da lição estudada. Ao final, tem-se uma bateria de perguntas a serem respondidas pelos alunos. Nas *lições XXIX e XXX*, por exemplo, intituladas, respectivamente, *Primeiras idéias de independência do Brasil e Transmigração da Família Real de Bragança para o Brasil*, temos perguntas como:

Há razões para se dizer que o Brasil tinha progredido muito no século décimo oitavo? Se há, quaes são ellas? Que exemplo se tinha dado capaz de accender idéias de independência no espírito dos brasileiros? Quem teve a glória da prioridade nas primeiras conferências a primeiros passos para a independência do Brasil? (MACEDO, 1905:275). O príncipe regente D. João amou o Brasil e lhe foi útil? Que fez elle pelo Brasil a 26 de Dezembro de 1815? A família real e a corte Portuguesa encontraram no Brasil, em 1808, homens notáveis? (MACEDO, 1905, p. 284).

Apesar de o momento principal na metodologia de ensino de Macedo serem as perguntas e respostas, ele deixa estas últimas a cargo do próprio aluno. Evidentemente, ele intenciona que o aluno responda às perguntas sem transgressões, de acordo com sua explanação inicial e o quadro sinóptico apresentados ao começo de cada lição. Assim, no prefácio de sua obra, ele explica seu método:

Depois de bem compreendida assim a lição as *perguntas* destacadas põem em proveitoso tributo a atenção e a reflexão dos meninos, e enfim o *quadro synoptico* que elles devem reproduzir de cor na pedra ou no papel, grava na memória toda a matéria estudada (MACEDO, 1905). (Grifos do autor).

Não obstante o caráter mnemônico do método utilizado por Macedo, do aluno ter que *reproduzir de cor na pedra e no papel*, ele, no referido prefácio, realça a importância do professor no processo educativo e sua preponderância no desenrolar do método:

Em trabalhos d'este gênero o methodo é sempre de importância essencial: ora é exactamente nas *explicações*, nas *perguntas*, e nos *quadros synopticos* annexos às lições, que se encontram as bases principaes do methodo que adoptámos. Mas especialmente nas escolas de instrução primaria o professor é a alma do livro, e não há methodo que aproveite, se o professor não lhe dá vida, applicando-o com paciência e consciência no ensino (MACEDO, 1905). (Grifos do autor).

Assim, apesar de a figura do professor ser realçada como a *alma do livro*, é difícil crermos que o autor esteja preconizando ou até mesmo incitando a transgressão do que foi dito através da livre interpretação por parte dos educadores. Ao contrário, eles deveriam

seguir o prescrito, possibilitando a concretização do método. Esse diálogo entre autores de livros didáticos e professores é caracterizado por Bittencourt (2008) como um “monólogo em que o autor buscava impedir formas diferenciadas e criativas de trabalhar com o texto que haviam produzido” (p. 185)⁹.

Macedo escreveu livros escolares a partir de suas experiências docentes. O livro didático, nesse contexto, nasce, então, das experimentações do professor-autor¹⁰. Deste modo, a elaboração de livros didáticos não se deu de forma desvinculada da prática em sala de aula (BITTENCOURT, 2004a).

O autor José Maria de Lacerda, outro importante escritor de livros didáticos de história, também se utiliza do método catequético por perguntas e resposta. Porém, vai mais longe que Macedo na prescrição de como utilizar sua obra e responde a todas as perguntas. O manual, então, já viria pronto para ser *consumido*; bastava o aluno decorar as respostas para as perguntas correspondentes. Assim, a título de exemplo:

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

R. D. Pedro partiu a 25 de Março de 1822 para Minas-Gerais, afim de chamar à obediência a junta governativa daquela província; a 13 de Maio aceitou o título de *Defensor Perpétuo do Brasil* para si e seus sucessores, e a 3 de Junho convocou uma Assembléia constituinte.

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

R. Ao receber a notícia que as côrtes de Lisboa iam expedir tropas ao Brasil, publicou D. Pedro o manifesto do 1º de Agosto, em que exortava os brasileiros a se unirem para conseguir a sua independência (LACERDA Apud BITTENCOURT, 2004b, p. 68).

É preciso que se diga que esses intelectuais que atuavam no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro ou no Imperial Colégio de Pedro II eram historiadores de ofício e não de formação. No Brasil, só encontraremos tal tipo de instrução, que possibilitaria uma formação universitária em História, em meados de 1930, sobretudo com a criação da Universidade de São Paulo. Devemos destacar, contudo, como atesta Guimarães (1988), que na Europa já ocorria tal tipo de formação desde o século 19.

Enquanto na Europa o Processo de escrita e disciplinarização da história estava-se efetuando fundamentalmente no espaço universitário, entre nós

⁹ Havia muitos livros escolares, como o *Syllabario Portuguez*, exposto por Bittencourt (2008, p. 189), que ensinavam passo a passo aos alunos o modo de como manusear o livro. Impunha-se quase que um ritual para o manuseio dos manuais escolares.

¹⁰ Expressão utilizada por Bittencourt (2008).

esta tarefa ficará ainda zelosamente preservada dentro dos muros da academia de tipo ilustrado, de acesso restrito, regulamentado por critérios que passam necessariamente pela teia das relações sociais e pessoais [...] produzida nos círculos restritos da elite letrada imperial (GUIMARÃES, 1988, p. 9).

Manoel Guimarães (1988, p. 7-8) considera o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como uma academia nos moldes ilustrados. Tal instituição, segundo ele, herdeira de uma “tradição marcadamente iluminista”, abalizaria, assim, a “própria leitura empreendida pelo IHGB, marcada por um duplo projeto”: primeiro, “dar conta de uma gênese da Nação brasileira”; segundo, inseri-la “numa tradição de civilização e progresso, idéias tão caras ao iluminismo”.

Neste sentido, é preciso que encaremos a própria criação do IHGB como algo intimamente relacionado ao desejo de se criar uma História nacional, um sentimento de identidade, de pertencimento a um local, e, ao mesmo tempo, a uma tentativa de consolidação política do Estado-nação, de amenização das fortes ameaças de fragmentação dessa unidade.

Ao pensar a nação e o sentimento que esta desperta, preferimos seguir os passos do intelectual jamaicano Stuart Hall, que afirma as *culturas nacionais* como *comunidades imaginadas*¹¹. Comunidades imaginadas no sentido de que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas formadas e transformadas no interior da representação”. Isso quer dizer que é preciso pensar que “essas identidades [nacionais] não estão literalmente impressas em nossos genes”, apesar de nós pensarmos nelas “como se fossem parte de nossa natureza essencial” (HALL, 2006, p. 48).

Hall alerta para que entendamos que uma nação não se forma somente de uma *entidade política*, mas também de um *sistema de representação cultural*, pois tal sistema produz e reproduz sentimentos de identidade, de pertencimento a um local, enfim, *produz sentidos*.

É preciso, portanto, pensar a criação e funcionalidade do IHGB através de uma perspectiva política e social. Movimentos de contestação à unidade nacional eclodiram em diversos lugares do País no período regencial e início do II Império e tal instituto daria legitimidade a essa unidade, estabelecendo uma história-pátria una e homogênea, uma forma de pensar a história da nação como um passado comum, do qual todos deveriam se orgulhar.

José Murilo de Carvalho, ao estudar as primeiras décadas da República brasileira, afirmou que “a manipulação do imaginário social é particularmente importante”, sobretudo

¹¹ Sobre *Comunidades Imaginadas*, ver: Anderson (2008).

“em momentos de mudança política e social, em momentos de redefinição de identidades coletivas” (CARVALHO, 1990, p. 11). Nesse sentido, a criação do IHGB, em seu projeto originário, serviria justamente para isto: manipular o imaginário social em momentos de conturbações políticas, não *redefinindo* identidades coletivas, mas *definindo-as*, uma vez que essa era a primeira tentativa sistemática de se *criar e definir o ser* nacional.

É justamente sobre essa sistematização na forma de se pensar a história brasileira que Manoel Guimarães, ao elaborar um importante trabalho acerca do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, afirma:

Assim, é no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que se viabiliza um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à *materialização deste empreendimento*, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso (GUIMARÃES, 1988, p. 06). (Grifo nosso).

Então, segundo Guimarães, a criação do IHGB estaria inserida no contexto de um empreendimento que visava a viabilizar, de forma sistemática, um projeto de se pensar a História do Brasil que, na verdade, estaria inserida numa proposta ideológica do Estado Imperial. Todavia, é preciso destacar que a consolidação do Estado Nacional não se deu apenas por um *sistema de representação cultural* (HALL, 2006), mas assumiu uma materialidade. Portanto, a criação do IHGB serviu para dar materialidade a esse empreendimento de cunho nacional. Poderíamos, a partir dessa observação, estender tal materialidade às produções de compêndios escolares de História e Geografia do Brasil.

Acreditamos, ainda, que o sentimento nacional se constitui como um produto cultural complexo, forjado em determinadas situações históricas e com objetivos de inventar tradições. Nesse tocante, seguimos a concepção de Hobsbawm (1997, p. 09), o qual considera as *tradições [inventadas]* como um “conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição”. Ainda neste sentido, nos diz que “muitas vezes, ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas”.

A filósofa Marilena Chauí também nos apresenta um interessante panorama acerca da questão de mitos nacionais. Em seu já clássico, *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*, alerta que o mito muitas vezes se torna a “solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da

realidade” (CHAUÍ, 2007, p. 9). Mais adiante, a autora diferencia *formação* de *fundação*, e explica:

Diferentemente de formação, a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar (Ibidem, p. 09-10).

Por isso, talvez, devêssemos considerar a História do Brasil contada pelo IHGB no período imperial e, por conseguinte, também as produções didáticas de história-pátria por ele diretamente influenciadas, tendo em vista que alguns de seus sócios escreveram materiais didáticos, como um momento fundador da sociedade brasileira (autoritária?) no sentido de se criar um sentimento que une povos de etnias diversificadas em torno de um único bem comum, o Estado-nação¹², criando, com isso, uma verdadeira “pedagogia do cidadão” (NADAI, 1997; GASPARELLO, 2003 e 2004; FERNANDES, 2005).

É a partir desse contexto das *tradições inventadas* e das *identidades culturais* que reafirmamos as palavras do pesquisador Fernandes acerca do IHGB:

Na verdade, o grande objetivo dessa instituição de memória [IHGB] era construir a História da nação, recriar um passado homogêneo, solidificar mitos de fundação, ordenar fatos históricos, constituir a galeria dos ‘heróis nacionais’, através do estudo, pesquisa e elaboração de biografias, capazes de fornecer às gerações futuras exemplos de civismo, patriotismo e devoção à Pátria (2005, p. 126).

Lilia Moritz Schwartz (1998), ao escrever sobre a vida do Imperador Pedro II, fornece interessantes indícios acerca de sua participação na vida intelectual brasileira, sobretudo no que diz respeito à função de *mecenas*. Tal atuação lhe rendeu a imagem de grande patrocinador das artes e das ciências. Ele próprio, inspirado talvez em Luís XIV, chegaria a afirmar “a ciência sou eu”.

Os financiamentos diretos, ou mesmo através de auxílios realizados pelo imperador, a artistas e cientistas da época, como poetas, pintores, historiadores, geógrafos, escritores, enfim, cientistas de uma maneira geral, segundo a pesquisadora Schwartz, faziam parte de um

¹² Alain Chopin (2004, p. 555) afirma que, no século 19, “o livro escolar torna-se um símbolo da soberania nacional”.

projeto de fortalecimento da monarquia, cujo processo de unificação nacional teria de passar obrigatoriamente por um projeto cultural. A própria criação de uma instituição de memória “passa a ser uma questão quase estratégica” (SCHUARTZ, 1998, p. 128).

Entretanto, é preciso ressaltar que a leitura é “uma prática criadora, inventiva, produtora” de sentidos (CHARTIER, 2001, p. 78) e não devemos “anulá-la ao texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvios, no espírito de seus leitores” (Ibidem, p. 78).

Circe Bittencourt, a respeito das leituras que se faz dos livros didáticos, afirma o seguinte:

Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única. A leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural (BITTENCOURT, 2008, p. 15).

Contudo, é preciso perceber que, apesar de existirem diversas possibilidades de usos e apropriações dos livros didáticos por parte dos seus leitores – nesse caso, professores e alunos preferencialmente – é necessário que se destaque que estes se fazem “valendo-se do próprio material, isto é, de uma condição objetiva que está dada” (CASSIANO, 2004, p. 34).

Temos a certeza, como afirmou Chartier (1990; 1999a; 1999b; 2001), de que a leitura não é anulada no próprio texto lido; ao contrário, ela ganha *vida* nas mãos de seus leitores. No entanto, para o espaço aqui reservado, não privilegiamos as análises que envolvem as formas de recepção que alunos e professores dão aos textos lidos. Nossa análise se apresentou através do estudo de uma intencionalidade ideológica, a construção simbólica do sentimento de nacionalidade nos manuais escolares de História do Brasil oitocentista. Num período marcado por instabilidades políticas de contestação da ordem monárquica, tais compêndios escolares de História e Geografia do Brasil, assim como o próprio Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tornaram-se estratégicos na formação do *ser* nacional, sendo, os primeiros, os responsáveis pela formação da mocidade brasileira, aquela que levaria adiante a idéia de Império.

Gostaria de agradecer as sugestões e revisões das Professoras Dra Vilma de Lurdes Barbosa e Dra Regina Célia Gonçalves, assim como aos editores da Revista Percursos.

THE DIDACTIC HISTORY BOOK OF BRAZIL IN THE 19th CENTURY: the Brazilian historical and geographical institute and the formation of the national identity

Abstract

The purpose of this article is to discuss the production of didactic books of the History of Brazil in the period of the Brazilian Empire and its association with the inventiveness of the national sentiment. Most of the authors of these manuals were partners of the Brazilian Historical and Geographical Institute (IHGB) and/or teachers of Colégio Pedro II (school). Therefore, *they spoke* about a very specific social place, many times, with close relations with the institutional powers. With the instabilities of the Regency Era, the IHGB took on the role of creating legitimacy to the national unit. Thus, the didactic book of the homeland History also took on this role, especially among the Brazilian youth, thus, establishing a real “pedagogy of the citizen”.

Keywords: Teaching History. Didactic book. Invention of nationality. Brazilian Historiography. Brazilian Empire.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Tradução de Denise Bottmann, São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004a. p. 475-491.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, São Paulo, 23 (1-2), 2004. p. 33-48.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes, Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999a.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary del Priore. Brasília: UnB, 1999b.

_____. (org.). *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004. p. 549-566.

FERNADES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do instituto histórico e geográfico brasileiro no ensino de História. *Saeculum, Revista de História*, ano 11, nº13, João Pessoa, jul./dez. 2005. p.121-131,

GASPARELLO, Arlete Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). *Cadernos de Ensaios e Pesquisas* (UFF), Niterói, v.8, p. 41-50, 2003.

_____. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 1, n. 1, 1988. p. 5-27.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1905.
NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 23-29.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 9. ed. ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. *As Barbas do Imperador*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, Miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Revista Tempo*, Niterói, v. 8, 1999. p. 1-12.

Recebido: 30/07/2010
Aprovado: 30/09/2010