

O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO CONTEXTO REPUBLICANO DE 1889 A 1950 PELOS LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA E DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

KÊNIA HILDA MOREIRA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
Campus de Araraquara

KÊNIA HILDA MOREIRA

**O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO
CONTEXTO REPUBLICANO DE 1889 A 1950 PELOS
LIVROS DIDÁTICOS: ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA
E DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar, orientada pelo Prof. Dr. Carlos Monarcha.

Araraquara, SP
2011

Moreira, Kenia Hilda

O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica / Kenia Hilda Moreira. – 2011

236 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Orientador: Carlos Monarcha

1. História da educação. 2. Livro didático. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE KÊNIA HILDA MOREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.

Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2011, às 14:00 horas, no(a) Sala 109, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. CARLOS ROBERTO DA SILVA MONARCHA do(a) Departamento de Ciências da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Prof. Dr. DECIO GATTI JUNIOR do(a) Faculdade de Educação / Universidade Federal de Uberlândia, Profa. Dra. CECILIA HANNA MATE do(a) Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / Universidade de São Paulo, Profa. Dra. ANA CLARA BORTOLETO NERY do(a) Departamento de Adm e Superv Escolar / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de KÊNIA HILDA MOREIRA, intitulada "O ensino de História do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: _____

Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. CARLOS ROBERTO DA SILVA MONARCHA


Prof. Dr. DECIO GATTI JUNIOR

Profa. Dra. CECILIA HANNA MATE



Profa. Dra. ANA CLARA BORTOLETO NERY




Profa. Dra. MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA

Ao
Marcos Lúcio de Sousa Góis

AGRADECIMENTOS

Para mim é sempre difícil escrever os agradecimentos. Por um lado, porque não caberiam aqui todas as pessoas que durante o período de doutoramento, de uma forma ou de outra, colaboraram para esse trabalho; além disso, o doutorado não se resume a esses quatro anos, é fruto de toda a minha experiência vivida até aqui, e não só acadêmica. Por outro lado, tenho dificuldades em expressar por escrito, de modo relativamente formal, os mais diversos agradecimentos que me passam pela memória, sem contar que a memória é falha e corro o risco de deixar para trás pessoas que logo me parecerão importantes. Consciente de todas essas dificuldades, agradeço de modo abrangente, mas não menos importante, a todas as pessoas que conviveram comigo por muito ou pouco tempo, próxima ou distante geograficamente, e que colaboraram para que eu escrevesse hoje este texto.

A minha orientadora de mestrado, Professora Doutora Marilda da Silva, que acreditou no meu “potencial” acadêmico e, junto com a Professora Doutora Maria Helena Frem, me indicaram ao Professor Doutor Carlos Monarcha, que me honrou com sua orientação durante esses quatro anos de doutoramento. Aos professores das várias disciplinas que cursei durante o doutorado, em especial a Professora Doutora Angela Fernandes. Aos colegas da Unesp que compartilharam comigo a experiência de escrever uma tese, em especial ao Tony Honorato e ao Ademilson Batista. A CAPES pela bolsa de investigação durante os quatro anos e pela bolsa de estágio na Universidade de Salamanca entre 2009 e 2010. Ao professor catedrático José María Hernández Díaz, que muito gentilmente me acolheu como parte de seu grupo de pesquisa e aos colegas de Salamanca que compartilharam comigo sapiências, um pouco de frio e muitas saudades, em especial: Zanna Maria, Solange Lozano e Sabrina Barros.

Aos funcionários que me atenderam na biblioteca de livros escolares (LIVRES), da Faculdade de Educação da USP, da biblioteca da Unesp-Araraquara, em especial a Silvia

Helena de Oliveira pelos EEBs; ao Centro de Referência em História da Educação, coordenado pelo meu orientador, aos empréstimos de livros; aos funcionários da Biblioteca Central da UnB e da Universidade de Salamanca. Aos técnicos que auxiliaram os trâmites para meu estágio em Salamanca, tanto no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, quanto na CAPES, em especial a Lidiane Mattos da Unesp de Araraquara.

Agradeço às colaborações dos professores que participaram da banca de qualificação, Professor Doutor Décio Gatty Junior e Professora Doutora Cecilia Hanna Mate, e, além destes, professoras doutoras Ana Nery Bortoleto Nery e Maria de Fátima Salum Moreira, pelas considerações e apontamentos oportunos. Sinto necessidade de fazer um agradecimento especial à Fátima Salum, que conheci em 2007, no VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História em Natal-RN, e desde então tem sempre me incentivado, acreditando em mim como pesquisadora. Com seus exemplos, me ajudou a ser melhor também como pessoa.

Agradeço por fim às pessoas que formam a base da minha formação profissional e pessoal, meu pai, Ailton, e minha mãe, Marilene, pela exemplar estrutura familiar, apesar da precocidade de ambos; aos meus irmãos, Mônica e Júnior, pelo afeto constante; ao Marcos Lúcio, por ser parte da minha vida.

RESUMO

Inserida na perspectiva da história da educação, a presente tese de doutorado investiga os conteúdos historiográficos e didático-pedagógicos de oito obras didáticas de história do Brasil, destinadas ao ensino secundário, em circulação no campo educacional brasileiro no período de 1889 a 1950. A análise das mudanças e permanências concernentes aos conteúdos do livro didático de história do Brasil no período delimitado poderá contribuir para ampliar a reflexão sobre o estado atual da produção didática e do ensino de história do Brasil. Este texto está organizado em sete capítulos: 1: “Livros didáticos como fontes para a História da Educação”; 2: “Livros didáticos de história do Brasil para o ensino secundário: legislação e programas (1890-1950)”; 3: “Localização, seleção e apresentação do corpus documental”; 4: “Análise dos conteúdos historiográficos dos livros de Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro e Rocha Pombo”; 5: “Análise dos conteúdos historiográficos dos livros de Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva”; 6: “Reflexões sobre os temas e as narrativas dos autores didáticos”; 7: “Livros didáticos de história do Brasil (1889-1950): análise do conteúdo didático-pedagógico”. À guisa de considerações finais, observamos a pertinência entre as concepções de governo, de história e de educação nesses sessenta primeiros anos de República. De uma parte, tal pertença possibilitou a permanência do conteúdo historiográfico com alteração/deslocamento do ápice da narrativa, não mais no Império, mas na República; de outra, tornou possível uma reestruturação do conteúdo didático com o pressuposto de difundir conteúdos históricos recorrendo a fórmulas didáticas ativas e ditas “não-enfadonhas”.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Ensino Secundário. Livro Didático. História do Brasil. História da Educação. República.

RESUMEN

Inmersa en la perspectiva de la historia de la educación, la presente tesis doctoral investiga los contenidos historiográficos y didáctico-pedagógicos de ocho libros escolares de historia de Brasil, destinados a la enseñanza secundaria en el espacio educacional brasileño entre 1889 y 1950. El análisis de los cambios y permanencias de los contenidos historiográficos en el contexto delimitado podrá contribuir para ampliar la reflexión acerca del estado actual de la producción didáctica y de la enseñanza de historia de Brasil. La tesis está ordenada en siete capítulos: 1: “Libros escolares como fuente para la Historia de la Educación”; 2: “Libros didácticos de historia de Brasil para la enseñanza secundaria: legislación y programas (1890-1950)”; 3: “Localización, selección y presentación del corpus documental”; 4: “Análisis de los contenidos historiográficos de libros escolares de Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro y Rocha Pombo”; 5: “Análisis de los contenidos historiográficos de Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães y Joaquim Silva”; 6: “Reflexiones alrededor de los temas y de las narrativas de los autores didácticos”; 7: “Libros didácticos de historia de Brasil (1889-1950): análisis del contenido didáctico-pedagógico”. Como consideraciones finales, observamos la congruencia entre las concepciones de gobierno, de historia y de educación en estos primeros sesenta años de República. Por una parte, tal pertinencia posibilitó la permanencia del contenido historiográfico con la alteración del ápice de la narrativa no más en el Imperio, sino en la República; por la otra, tornó posible una reestructuración del contenido didáctico con el presupuesto de difundir contenidos históricos recorriendo a las fórmulas didácticas activas y también llamadas “no-enfadosas”.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de Historia. Enseñanza Secundaria. Libro Escolar. Historia de Brasil. Historia de la Educación. República.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de escolas e conclusão dos cursos primário e secundário em 1907.....	46
Tabela 2	População e educação no Brasil (1888 a 1920).....	47
Tabela 3	Alunos matriculados em ginásios.....	51
Tabela 4	Matrícula Escolar no Brasil de 1930 a 1945.....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Seriação da disciplina História do Brasil: 1889-1950.....	65
----------	---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO 1 - LIVROS DIDÁTICOS COMO FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	27
1.1 O livro didático como documento histórico.....	27
1.2 Desafios e dificuldades do livro didático como fonte para a história da educação.....	32
1.3 O livro didático no Brasil.....	34
CAPÍTULO 2 - LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS (1890-1950).....	43
2.1 Primeira conjuntura: 1889 a 1920.....	43
2.2 Segunda conjuntura: 1920 a 1950.....	51
2.3 A disciplina História do Brasil nos programas de ensino secundário.....	59
Considerações.....	66
CAPÍTULO 3 - LOCALIZAÇÃO, SELEÇÃO E APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL.....	68
3.1 Procedimentos de localização do <i>corpus</i> documental.....	68
3.1.1 Fontes para a localização do <i>corpus</i> documental.....	68
3.1.2 Primeira localização do <i>corpus</i> documental.....	69
3.2 Critérios de seleção dos autores e títulos.....	71
3.3 Aplicação dos critérios de seleção.....	72
3.4 Composição do <i>corpus</i> documental.....	74
3.5 Apresentação do <i>corpus</i>	76
3.5.1 <i>Lições de História do Brasil</i> , de Joaquim Manuel de Macedo.....	76
3.5.2 <i>História do Brasil curso superior</i> , de João Ribeiro.....	77
3.5.3 <i>História do Brasil para o ensino secundário</i> , de Rocha Pombo.....	79
3.5.4 <i>Epítome de História do Brasil</i> , de Jonathas Serrano.....	81
3.5.5 <i>História do Brasil</i> , de Basílio de Magalhães.....	83
3.5.6 <i>História do Brasil</i> , de Joaquim Silva.....	84
3.6 Questões de pesquisa.....	85
3.7 Concepções de análise do <i>corpus</i> documental.....	85

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS CONTEÚDOS HISTORIOGRÁFICOS dos livros de Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro e Rocha Pombo	87
4.1 <i>Lições de História do Brasil</i> , de Joaquim Manuel de Macedo.....	87
4.2 <i>História do Brasil</i> curso superior de João Ribeiro	95
4.3 <i>História do Brasil para o ensino secundário</i> , de Rocha Pombo.....	107
CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS CONTEÚDOS HISTORIOGRÁFICOS DOS LIVROS DE JONATHAS SERRANO, BASÍLIO DE MAGALHÃES E JOAQUIM SILVA	115
5.1 Epítome de História do Brasil, de Jonathas Serrano	115
5.2 <i>História do Brasil</i> , de Basílio de Magalhães	123
5.3 <i>História do Brasil</i> , de Joaquim Silva.....	132
CAPÍTULO 6 - REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS E AS NARRATIVAS DOS AUTORES DIDÁTICOS.....	139
CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.....	157
7.1 “Escola tradicional” e “escola renovada”	157
7.2 <i>Lições de História do Brasil</i> , de Joaquim Manuel de Macedo.....	161
7.3 <i>História do Brasil</i> Curso Superior, de João Ribeiro	164
7.4 <i>História do Brasil para o ensino secundário</i> , de Rocha Pombo.....	167
7.5 Epítome de História do Brasil, de Jonathas Serrano	170
7.6 <i>História do Brasil</i> , de Basílio de Magalhães	175
7.7 <i>História do Brasil</i> , de Joaquim Silva.....	178
Considerações.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
Fontes e REFERÊNCIAS	186
1. Fontes	186
2. Referências	187
APÊNDICE I.....	198
Levantamento de livros didáticos de História do Brasil.....	198
para o Ensino Secundário (1889-1950)	198
ANEXO I.....	206
Programas de Ensino de História do Brasil (1889-1951).....	206
Colégio Pedro II	206
Programas de Ensino para o ano de 1892.....	206
Programa de Ensino para o ano de 1893	207

Programas de Ensino para o ano de 1895.....	209
Programas de Ensino para o ano de 1898.....	211
Programas de Ensino para o ano de 1912.....	213
Programas de Ensino para o ano de 1915.....	213
Programas de Ensino para o ano de 1926.....	214
Programas de Ensino para o ano de 1929.....	215
Programas de Ensino para o ano de 1931.....	216
Programas de Ensino para o ano de 1951.....	222
ANEXO II	225
ÍNDICES DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS	225

APRESENTAÇÃO

Motivada pela continuidade da investigação sobre livros didáticos de História no Brasil realizada no mestrado em Educação¹, a tese de doutorado ora apresentada investiga os conteúdos historiográficos e didáticos de oito livros de história do Brasil em circulação no campo educacional brasileiro no período de 1889 a 1950.

Os estudos e pesquisas que possibilitaram verificar mudanças e permanências no ensino de história do Brasil nos primeiros sessenta anos de República foram realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa “História da educação no Brasil”, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Monarcha².

Como parte dos estudos acadêmicos realizamos um estágio de oito meses na Universidade de Salamanca-Espanha, sob co-orientação do Professor Catedrático José María Hernández Díaz, outubro de 2009 a maio de 2010, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os autores e títulos didáticos de história do Brasil constantes no *corpus* documental foram analisados com o propósito de descrever e explicar as mudanças de conteúdo e as concepções pedagógicas. Mais além, levamos em consideração a problemática da construção do conhecimento histórico, elaboração de programas de ensino, autoria e editoração.

Acreditamos que a análise das mudanças e permanências concernentes aos conteúdos do livro didático de História do Brasil no período delimitado poderá contribuir para ampliar a reflexão sobre o estado atual da produção didática e do ensino de História do Brasil.

¹ Cf. *Um mapeamento das pesquisas sobre livro didático de História realizadas na região Sudeste do país: 1980-2000*, dissertação de mestrado em Educação apresentada em junho de 2006 no PPGEE-UNESP-Araraquara perante a banca examinadora integrada pela Prof^a Dr^a Marilda da Silva (orientadora), Prof. Dr. Kazumi Munakata (PUC-SP) e Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza (UNESP-Araraquara). Após a apresentação juntamente com a orientadora ampliamos o período de investigação para 2005 e submetemos o trabalho à avaliação da Editora da UNESP tendo sido aprovado para publicação.

² Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e do Diretório de Grupos de Pesquisa da Universidade Estadual Paulista.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos.

Ao analisarmos o ensino de História do Brasil pelos livros didáticos consideramos a disciplina escolar não como vulgarização ou adaptação das ciências de referência e sim como produto específico da escola, o qual, segundo Julia (2001), coloca em evidência o caráter criativo do sistema escolar, segundo a abordagem proposta pela História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990).

Para fins teórico-metodológicos o livro didático foi compreendido em conformidade com Choppin (1992), isto é, como aquele constituído de um conjunto extenso de conteúdos curriculares, com progressão em unidades e favorecendo usos coletivos e individuais. E também como instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, métodos e condições do ensino de seu tempo.

Compreendemos também que a evolução e características dos livros didáticos estão associadas, por um lado, às transformações sociopolíticas e técnicas mais ou menos gerais no Ocidente, e, por outro, à extensão da alfabetização, às concepções pedagógicas e ao desenvolvimento do sistema educativo segundo as singularidades nacionais, conforme propõem Ossenbach Sauter e Rodríguez Somoza (2001). E ainda, que eles, os livros didáticos, podem influenciar a produção de um senso comum, práticas e comportamentos, pois, como quer Ferro (1981, p. 11), “a imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos está associada com a história que nos ensinaram quando éramos crianças”. Todavia, em nossa investigação não incluímos os demais tipos de livros definidos por Choppin, particularmente os paradidáticos, isto é, obras complementares, livros de referências, tais como dicionários, e edições escolares clássicas.

Quanto às questões de pesquisa.

Soares (1996, p. 54) ao refletir a respeito das investigações sobre o livro didático no Brasil, investigações segundo a autora sempre atentas em prescrever, criticar e denunciar, formulou as seguintes questões: “por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda?”, um “olhar que afastasse o ‘dever ser’ ou o ‘fazer ser’, e voltasse para o ‘ser’ – não o discurso sobre o que ‘deve ser’ a pedagogia, a política e a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que ‘é’, o que ‘tem sido’, o que ‘foi’ o livro didático”.

Com base nessas questões empreendemos nossos estudos e pesquisas sobre o livro didático de história do Brasil em circulação na escola republicana, no período de 1889 a 1950.

Que interpretação da realidade brasileira foi proposta pelos autores dos livros didáticos de história do Brasil nesse período? Como os autores didáticos construíram e reconstruíram o passado e o presente? Quais fatos e/ou acontecimentos foram privilegiados e quais esquecidos e/ou secundarizados? Quais estratégias de ensino, quais didáticas específicas para o ensino de história foram utilizadas pelos autores?

A delimitação cronológica compreende o ano de 1889, marco inicial da República no Brasil em conformidade com o propósito de analisar como os autores narraram em seus livros didáticos o passado colonial e imperial e o presente republicano; e 1950, último ano de vigência da Lei Orgânica do Ensino secundário, de 1942, e dos respectivos programas de ensino elaborados em âmbito federal pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Nessa década de 1950, como se sabe, começa a ser discutido e a tramitar no Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ou seja, extenso, o período eleito refere-se à metade de um século significativo para a história republicana brasileira, ao mesmo tempo em que diz respeito à metade do percurso que desejávamos percorrer ao iniciarmos nossos estudos e pesquisas visando a englobar toda produção didática do século XX.

Os autores e livros didáticos que compõem o *corpus* documental são os seguintes: *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo (1907, 1ª edição 1861), *História do Brasil curso superior* de João Ribeiro (1928, 1ª edição 1900), *História do Brasil para o ensino secundário* de Rocha Pombo (1925, 1ª edição 1918), *Epítome de História do Brasil* de Jonathas Serrano (1941, 1ª edição 1933), *História do Brasil para a segunda série dos cursos clássico e científico* e *História do Brasil para a quinta série do curso secundário*, ambas de Basílio de Magalhães (1958; 1942); *História do Brasil para o terceiro ano ginásial* e *História do Brasil para o quarto ano ginásial*, de Joaquim Silva (1943; 1944).

Ao pensarmos no referencial de análise do *corpus* selecionado estivemos atentos a não colocar à prova determinados modelos teórico-conceituais, em detrimento do escrutínio da hermenêutica documental como alerta Monarcha (1989; 2007). Desse modo, compreendemos o livro didático como representação dos campos epistêmico e científico, pedagógico, sociológico e antropológico, constituindo um caso particular no quadro da cultura escrita, da cultura escolar e da escolarização; de outro modo, propomos uma análise considerando a necessidade de abordagem específica, fazendo emergir uma etno-historiografia (MAGALHÃES, 2006) em que sobressaia um historicismo que determine o sentido e a orientação da pesquisa.³

A tese está organizada em sete capítulos.

O Capítulo 1: “Livros didáticos como fontes para a História da Educação” comporta três tópicos, sendo os dois primeiros baseados na bibliografia espanhola atual. A tradução e interpretação dos textos em espanhol são de nossa responsabilidade.

No tópico inicial apontamos as vantagens do livro didático como objeto de estudos e pesquisas no campo da história da educação, referenciando-nos, dentre outros em Delgado (1983), Badanelli Rubio (2008), Puelles Benítez (2000) e Hernández Díaz (2008). No tópico

³ Sobre etno-história, Cf. De Certeau (2000).

seguinte, pontuamos os desafios e as dificuldades ao se eleger o livro didático como objeto, conforme as reflexões de Tiana Ferrer (2000), Collados Cardona (2008) e Esteban Mateo (1997), dentre outros.⁴ No último tópico, expomos uma breve exposição da trajetória do livro didático no Brasil com base em Hallewell (2005) e Bittencourt (1993, 2003), dentre outros.

O Capítulo 2: “Livros didáticos de história do Brasil para o ensino secundário: legislação e programas (1890-1950)” situa o contexto histórico-político-educacional em que os livros didáticos foram publicados e utilizados em sala de aula. Simultaneamente abordamos a estruturação do ensino secundário e dos programas para a disciplina História do Brasil.

Além de Guy de Hollanda (1957)⁵, uma das principais referências bibliográficas para esse capítulo, recorreremos a Nagle (1976), Resnik (1992) e Monarcha (1989). O capítulo contempla dois momentos, a saber, de 1889 a 1920 e 1920 a 1950, momentos estes tradutores de conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais distintas.

O Capítulo 3: “Localização, seleção e apresentação do *corpus* documental” expõe os critérios utilizados para eleger os autores e títulos aqui investigados. Para tanto, recorreremos as seguintes fontes, a lista de livros didáticos indicados nos programas de ensino do Colégio Pedro II entre 1889 e 1930 disponível em Vechia e Lorenz (1998); a lista dos livros didáticos de acordo com os programas de 1931 e 1950, em Hollanda (1957); a lista de livros didáticos do Banco de Dados Livros Escolares (LIVRES), e os livros didáticos pesquisados em teses e dissertações, em Moreira e Silva (2010).

Nos capítulos 4 e 5 empreendemos a análise dos conteúdos historiográficos dos autores e títulos que compõem o *corpus* documental, com base nas reflexões e comentários sobre as conjunturas sócio-histórico-educacional presente nos capítulos anteriores. Para tanto, dividimos a exposição em dois capítulos, a saber: Capítulo 4: “Análise dos conteúdos

⁴ Para a maioria dos autores espanhóis utilizamos os dois últimos sobrenomes, tendo em vista que na Espanha se usa o primeiro sobrenome e no Brasil o último.

⁵ Com o livro *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*, resultado de pesquisa encomendada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, como consta em “Nota Prévia” (p. V).

historiográficos dos livros de Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro e Rocha Pombo” e Capítulo 5: “Análise dos conteúdos historiográficos dos livros de Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva”.

Na elaboração desses dois capítulos, quando possível e necessário selecionamos os temas: formação do povo; “invasões” holandesas; Inconfidência Mineira; Independência; jesuítas e bandeirantes. Atentamo-nos na análise dos conteúdos historiográficos para a relação recíproca entre os conteúdos dos livros e os programas de ensino.

O Capítulo 6: “Reflexões sobre os temas e as narrativas dos autores didáticos”, apresenta uma análise das narrativas didáticas presente nos capítulos 4 e 5 procurando responder sobre a construção do passado e do presente da República nos livros didáticos analisados.

O Capítulo 7: “Livros didáticos de história do Brasil (1889-1950): análise do conteúdo didático-pedagógico” apresenta a variedade de recursos didáticos disponíveis: quadros sinóticos, cronológicos e sincrônicos, questionários, explicações e ilustrações. Na abertura do capítulo explanamos as didáticas de ensino de História em uso no período delimitado e o embate entre “ensino tradicional” e “ensino renovado” deflagrado pelo “movimento da Escola Nova” na década de 1920.

A guisa de considerações finais observamos a pertinência entre as concepções de governo, de história e de educação nesses sessenta anos de República. De uma parte, tal pertinência possibilitou a permanência do conteúdo historiográfico com alteração/deslocamento do ápice da narrativa, não mais o Império, mas a República; de outra parte, possibilitou reestruturação do conteúdo didático com o pressuposto de difundir conteúdos históricos com recurso a fórmulas didáticas ativas e ditas “não-enfadonhas”.

Os anexos e apêndices formam um conjunto especial. Primeiro, porque as informações que os compõem não são de fácil acesso. Incluí-los ao final deste trabalho de pesquisa pode, de modo particular, servir a outros pesquisadores.

INTRODUÇÃO

A História do Brasil como disciplina escolar obrigatória no curso secundário surgiu com o Colégio Pedro II, fundado em 1837 na regência de Araújo Lima. Já a historiografia nacional destinada a “construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira” (ABUD, 1998, p. 30) surgiu com o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, fundado em 1838⁶. Ambas as instituições uniram-se no mesmo objetivo: construir e legitimar a história da nação, e constituíram, respectivamente, o berço da produção didática, o Colégio Pedro II o lugar do autor, e o IHGB, o lugar da legitimação, conforme Bittencourt (1993) e Melo (1997).

Quanto aos livros didáticos de História do Brasil elaborados para servir a esse fim, o Imperial Colégio de Pedro II indicou para a disciplina nos seus programas de ensino de 1856, 1858 e 1862, o *Compêndio História do Brasil* de José Inácio de Abreu e Lima, publicado em 1843 em dois volumes pela Tipografia Irmãos Laemmert. Antes desse título conhecia-se o *Resumo de História do Brasil* de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde, publicado em 1831⁷. Ambos os títulos foram baseados em autores estrangeiros e representaram de acordo com Gasparello (2002), o momento inaugural dos didáticos de História do Brasil, muito embora, não tivessem conquistado um lugar na memória do Colégio como nota Segismundo (1987a, 1987b e 1991) e Doria (1997), pois, esses autores disseram não haver didáticos de História do Brasil antes da publicação de *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo.

⁶ Para Iglesias (2000) a historiografia no Brasil possui a seguinte periodização: primeiro momento, 1500 a 1838, ano de criação do IHGB) segundo momento, 1838 a 1931, com a contribuição da universidade; terceiro momento, de 1931 até os dias atuais.

⁷ Trata-se de uma tradução corrigida e aumentada de *Résumé de l'histoire du Brésil*, de Ferdinand Denis (1825). Bellegarde afirma na advertência da segunda edição que abandonou a primeira versão e escreveu uma original. Cf. também-Gasparello (2002).

É importante esclarecer que, nos programas de ensino do Imperial Colégio Pedro II, os conteúdos de História do Brasil e de História Universal estavam integrados em uma mesma disciplina. Em 1849, porém, os conteúdos foram separados, o que levou a necessidade de se criar um livro específico para o ensino de História do Brasil. É quando aparece *Lições de História do Brasil destinada aos alunos do Colégio Pedro II* de Joaquim Manuel de Macedo em dois volumes, publicados em 1861 e 1863. O livro foi baseado em *História geral do Brasil* de Francisco Adolfo Varnhagen, que por sua vez se orientava por *Como se deve escrever a história do Brasil* de Karl Friedrich Philip von Martius.

O Estado brasileiro estava se organizando e precisava elaborar a compreensão de um passado nacional legitimador de seu presente, para isso, o IHGB realizou concurso, oferecendo prêmio em dinheiro para quem elaborasse um plano sobre “como escrever a história do Brasil”. O vencedor foi o bávaro Karl Friedrich Philip von Martius, cuja monografia, após aprovação pelo governo imperial, foi reproduzida na *Revista do IHGB* em 1844. Na monografia o autor privilegiava o Estado como principal agente da história brasileira, enfatizava as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a presença dos jesuítas e a relação entre Igreja e Monarquia. Propunha, ainda, que a História fosse relatada linearmente assinalando-se o início e o fim dos acontecimentos.

Tal proposta configurou uma hierarquização dos fatos encadeados em grandes eventos como a Independência e a construção do Estado nacional, em cujo redor gravitavam os demais acontecimentos dito menores. A propósito dos objetivos e da comunidade de leitores a que se destinavam a escrita da História do Brasil, von Martius argumentou:

O Brasil está afeto em muitos membros de sua população de ideias políticas imaturas. Ali vemos republicanos de todas as cores, ideólogos de todas as qualidades. É justamente entre estes que se acharão muitas pessoas que estudarão com interesse uma história do seu país natal; para eles, pois, deverá ser calculado o livro, para convencê-los por uma maneira destra da inexecutabilidade de seus projetos utópicos, da inconveniência de discussões licenciosas dos negócios

públicos, por uma imprensa desenfreada, e da necessidade de uma Monarquia em um país onde há um tão grande número de escravos. (MARTIUS, 1982, p. 106).

Com efeito, para von Martius “uma História do Brasil” destinava-se a convencer a população dos benefícios do regime imperial em detrimento de outras formas de governo. Francisco Adolfo Varnhagen seguindo as teses de von Martius concernente a elaboração de uma história do Brasil escreveu *História geral do Brasil* publicada em 1854, desse modo, concretizava os propósitos do IGHB. Sete anos depois, *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo completaria os propósitos do IGHB.

Trinta anos mais tarde, 1890, José Veríssimo enfatizava a importância da “educação nacional”: “A educação nacional se não pode fazer senão pelo estudo da pátria, e no estudo da pátria a sua história é, quase poderia dizer, a parte principal” (1890, p. 178). Em *A educação nacional* José Veríssimo questionou a falta de um sentimento nacional que propiciasse a unidade do país e, conseqüentemente, a indiferença dos brasileiros pelo passado.

Na virada do século XIX para o XX emergem as críticas endereçadas aos modelos historiográficos existentes. Os títulos em voga eram, respectivamente, *História geral do Brasil* de Varnhagen, e *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo⁸.

José Veríssimo, entre outros, reclamava que os livros didáticos de História do Brasil eram cópias dos trabalhos de Varnhagen e, portanto, “sem grande valor pedagógico”, “pesados indigestos e mal escritos” (VERÍSSIMO, 1900 [1906], p. 130).

Capistrano de Abreu, outro crítico, se propôs a escrever “uma nova História do Brasil [...] uma história modesta, a grandes traços e largas malhas até 1807”. E justificava em carta de 17 de abril de 1890 endereçada ao barão de Rio Branco.

⁸ O livro didático proposto nos programas do Colégio Pedro II em 1882, 1892, 1893, 1895 e 1898 foi o de Luiz de Queiroz Mattoso Maia intitulado *Lições de História do Brasil* (1880), obra baseada em *Lições de Joaquim Manuel de Macedo*, conforme Gasparello (2002) e Moreira (2009). Sobre os programas Cf. Vechia e Lorenz (1998).

Escrevo-a porque posso reunir muita coisa que está esparsa, e espero encadear melhor certos fatos, e chamar atenção para certos aspectos até agora menos prezados. Parece-me que poderei dizer algumas coisas novas e pelo menos quebrar os quadros de ferro de Varnhagen que, introduzidos por Macedo no Colégio Pedro II, ainda hoje são a base de nosso ensino. As bandeiras, as minas, as estradas, a criação de gado pode dizer-se que ainda são desconhecidas, como, aliás, quase todo o século XVII, tirando-se as guerras espanholas e holandesas. (CAPISTRANO DE ABREU, 1977, p.130).

Outra crítica de Capistrano de Abreu, em *Capítulos de história colonial (1500-1800)* (2009, p. 98), referia-se à ausência dos jesuítas na escrita da história nacional: “uma história dos jesuítas é obra urgente; enquanto não a possuímos será presunçoso quem quiser escrever a do Brasil”.

Ao criticar a ausência de certos acontecimentos na narrativa historiográfica elaborada no Império, Capistrano de Abreu nos remete ao predomínio de alguns temas sobre outros.

Com a República as preocupações historiográficas dirigiram-se para a valorização do novo regime. Costa e Schwarcz (2000, p.127) recordam a tarefa da “jovem República, iniciada em 1889” de ressignificar os símbolos sobrepondo a representação do Império e mantendo a imagem de civilização.

Em meio a uma verdadeira batalha simbólica, quando se mudaram nomes de ruas e de estabelecimentos que lembravam a extinta monarquia, em que se impuseram novas imagens para representar a nação – figuras de mulheres francesas substituíam os índios tropicais, Tiradentes entrava no lugar de marcos imperiais –, a República preparava-se para redesenhar a nação.

De modo geral, no começo do século XX havia uma gama de intelectuais ocupados na construção do Brasil moderno, conforme Motta (1992, p. 3 e 4), filiada a diversas concepções de modernidade – desde a “vanguardista” aderindo aos valores urbano-industriais à “tradicionalista”, que seguia os princípios “da natureza e do ruralismo” –, esses intelectuais partilhavam a crença de que “a construção de uma sociedade moderna dependia de um projeto de (re)construção da nação brasileira”.

Essas reflexões abrem questionamentos sobre as interpretações e leituras do passado imperial nos livros didáticos de História do Brasil veiculados na República, levando-nos a indagar como a História do Brasil foi narrada nos livros didáticos, isto é, como a República e seus intelectuais representaram o passado e o presente.

Conscientes da importância do livro didático na construção da nacionalidade brasileira, nós propomos nesta tese, portanto, um estudo sobre o “lugar de memória”, conforme conceito formulado por Nora (1993)⁹.

⁹ O conceito agrega aspectos de ordem material, funcional e simbólico. Transpondo para o livro, o caráter material é composto pelo conjunto de personagens e acontecimentos históricos que a memória procura preservar, enfatizar e fixar por meio de mecanismos como a narrativa histórica, a iconografia, os exercícios de fixação, os quadros-resumos, as sinopses e outros; o caráter funcional se estabelece pela hipótese de cristalização e transmissão de uma memória, nesse caso, um conhecimento histórico que se tenciona entre o ato de ser lembrado e o de ser elaborado; e simbólico como produtor de uma representação coletiva com imensa capacidade de agregar sentido ao evento fundado.

CAPÍTULO 1 - LIVROS DIDÁTICOS COMO FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O livro didático é considerado por muitos autores como documento privilegiado para a investigação histórica¹⁰. Até há pouco tempo desapreciado e desconsiderado, o livro didático tornou-se nos últimos anos fonte relevante e objeto de estudos para a história da educação.

1.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Com efeito, o livro didático se converteu em uma das fontes privilegiadas para historiadores da educação em suas diferentes especialidades, dentre as quais a História das Disciplinas Escolares. Esse fato, segundo Choppin (2000), se deve às pesquisas acadêmicas que integram os avanços da história do livro desde 1980, além de relacionar-se com o aumento da capacidade de armazenamento e os progressos das técnicas de tratamento da informação. De modo geral, se insere no desenvolvimento da investigação em educação nos países industrializados.

Em 1980, o historiador inglês Harder (apud DELGADO, 1983, p. 353) pontuou algumas razões que justificariam o olhar atento do investigador sobre o livro didático enquanto fonte de investigação. Para ele, esse material é um meio para se conhecer as opiniões e ideias dos autores, professores e alunos; e auxilia-nos a conhecer os mecanismos de comunicação das ideias em sociedade e a resistência que elas encontram em determinados grupos sociais, assim como o desgaste dessas ideias em determinados períodos. A análise do

¹⁰ Cf. Choppin (1980, 1992, 1993, 2000); Harder (1980); Delgado (1983); Valls Montés (1999); Escolano Benito (1997); Puellas Benítez (2000); Tiana Ferrer (2000); Ossenbach Sauter (2000); Bittencourt (1993 e 2004); Corrêa (2000).

livro didático permite, portanto, observar as simplificações e distorções a que são submetidas as ideias ao serem transmitidas e o tempo transcorrido entre o lançamento de uma opinião e sua recepção e mudança na estrutura social.

Além desses aspectos, Delgado (1983) acrescenta a importância das orientações metodológicas contidas nos livros didáticos, alocadas geralmente nos prólogos, notas de rodapé e “livro do professor”. Nesses espaços, autores e editores indicam as atividades e exercícios a serem realizados sob a orientação do professor; também nesses espaços se encontram as concepções pedagógicas e os referenciais teórico-metodológicos. Ademais, os livros didáticos indicam como nenhum outro meio, a distância em anos entre o conteúdo científico e as explicações em sala de aula. Ou melhor, indicam a “quantidade de ciência” introduzida pelo autor para o consumo escolar, o nível de conhecimento científico do próprio professor e a “quantidade de pedagogia e habilidade didática” do autor.

Indica, ainda, segundo Delgado, como é levada em prática a política educativa de um país. Nesse caso, o historiador precisa levar em conta que não basta promulgar uma lei para que automaticamente se produza o exato cumprimento dos dispositivos legais.

O aspecto econômico é outro fator a ser considerado. O preço de um livro pode ser a causa de sua rápida ou lenta difusão. Porém, nem sempre o número de exemplares vendidos avalia sua qualidade e aceitação, sobretudo quando se trata de uma instituição, seja religiosa ou de outra natureza, que o impõe como obrigatório. Em síntese, além do valor pedagógico do livro didático existem outros fatores nada descartáveis para a história da educação, como os fatores políticos, econômicos e sociológicos em geral.

Delgado menciona também a interferência do próprio usuário por meio de notas nas margens do livro, versos e exclamações, orações, desenhos, caricaturas, injúrias, anagramas, dentre outros.

Observar os desenhos que Pablo Picasso fazia em seus livros didáticos conservados hoje em dia no Museu Picasso em Barcelona, indica, entre outras coisas, o quanto se aborrecia em classe seu dono, sua capacidade de evasão do ambiente da sala de aula e a firmeza de traço do futuro gênio da pintura. (DELGADO, 1983, p. 354-5, tradução nossa).

Em suma, para o autor uma simples folheada de alguns livros didáticos pode ser mais eloquente que o cansativo estudo de numerosas fontes históricas.

Quanto à importância da análise das imagens constantes nos livros didáticos, Badanelli Rubio (2008), ao investigar *a construção da identidade nacional através das ilustrações dos livros didáticos (1940-1960)* no contexto espanhol, considerou que o estudo de tais imagens: 1) colaboram eficazmente na formação da mentalidade social em sua complexa variedade; 2) permitem ao historiador desvelar aspectos do passado transmitidos pelas fontes escritas, pois as imagens são fontes mais ricas em determinadas matizes, ainda que seu estudo demande complexidade maior; 3) têm tal poder de transmissão de ideias e mensagens que somos obrigados a conhecê-las melhor e a introduzi-las convenientemente no processo de aquisição e transmissão dos conhecimentos históricos.

Os livros didáticos, portanto, constituem fontes para um novo campo de estudos e pesquisas dotado de fundamentação própria, seja pelas complexas funções que realizam, seja pelo relevante papel na história interna da escola. De caráter instrumental e aparência modesta, esse material é hoje o lugar de encontro obrigatório de diversos ramos da história da educação, e para ele convergem a história do currículo, a história das disciplinas escolares e a história interna da escola ou das práticas escolares.

Puelles Benítez (2000) expõe sucintamente as funções do livro didático: 1) Simbólica, pois representa o saber oficial; 2) Pedagógica, por transmitir saberes básicos; 3) Social, ao contribuir para a aculturação das novas gerações; 4) Ideológica, pois veicula e

hierarquiza valores de modo manifesto ou latente; e 5) Política, uma vez que seus conteúdos são regulados pelos poderes públicos de acordo com determinados fins extraescolares.

Ainda por outros motivos, os livros didáticos constituírem fonte privilegiada para o historiador, conforme Choppin (2000): 1) Situa-se no ponto de inflexão entre as prescrições fixadas, abstratas e gerais dos programas oficiais e o discurso singular e concreto, mas efêmero do professor. Tal material constitui-se em um testemunho escrito, permanente, mais elaborado, detalhado e rico que as instruções que supostamente executa; 2) Inscreve-se na continuidade, com uma produção quase inesgotável. Obras novas substituem as obsoletas ou entram em competição; 3) São acessíveis e relativamente homogêneos, facilitando seu agrupamento em pontos coerentes possíveis de investigar com métodos de análises ou tratamentos estatísticos comparáveis. 4) Adéquam-se bem a estudos seriados, permitindo ao historiador, seguir no tempo a aparição e as vicissitudes de uma noção científica, de um método pedagógico ou de um comportamento social, além de centrar a atenção nas evoluções materiais do uso em sala de aula, e, por fim, interessar-se pelas condições de produção e da história das empresas editoriais e interrogar-se sobre sua recepção e consumo.

De acordo com Tiana Ferrer (2000), o “olhar histórico” que examina o interior das instituições educativas, em busca do significado das atividades que nelas têm lugar, encontra na história do currículo um campo de estudos privilegiado. Uma das fontes históricas mais importantes para abordar essa tarefa refere-se aos livros didáticos, os quais têm ocupado, desde a origem dos sistemas nacionais de educação, e ainda antes, um lugar destacado nas escolas de todos os países. Para esse autor: “Com umas características ou outras, com um ou outro formato, com tais e quais conteúdos, os livros didáticos têm-se convertido em um instrumento central nos processos de ensino e aprendizagem que tem lugar no âmbito educativo”. (TIANA FERRER, 2000, p. 180).

Por sua vez, as disciplinas escolares como objeto de investigação na história da educação escolar também foram organizadas como campo de investigação na década de 1980, quase que simultaneamente a história do currículo

A História das Disciplinas Escolares analisada como parte integrante da cultura escolar, é problematizada, conforme Chervel (1990), com base na gênese da disciplina, seus objetivos e seu funcionamento, ou seja, os objetivos e os conteúdos explícitos e os conteúdos pedagógicos, que por sua vez correspondem aos exercícios e atividades necessários às aprendizagens escolares. Dentre as fontes utilizadas destacam-se os livros didáticos, além dos programas curriculares e obras das ciências de referência (BITTENCOURT, 2003).

Os livros didáticos aparecem como uma “magnífica fonte de informação” quando, desde outras instâncias já mais avançadas nesse tipo de estudo, se chamava a atenção sobre a complexidade de sua análise científica, para além das repetições superficiais de seus enunciados (VALLS MONTÉS, 1999, p. 173).

Hernández Díaz (2008) afirma que, independente de ser ou ter sido muito questionada, a presença do livro didático nos centros escolares de todo o mundo é um fato indiscutível. Enquanto fonte vem despertando crescente interesse pelo estudo da cultura material da escola, pelos elementos visíveis, tangíveis, que intervêm na vida interna escolar, gerando um visível esforço organizativo e hermenêutico entre os historiadores da educação, produzindo bens e reflexões significativos.

Choppin (2000) argumenta que a pouca atenção dada a esse material até recentemente não surpreende, pois vários fatores contribuíram para manter o desinteresse. Entre eles, o fato de que os livros didáticos formam parte do cotidiano, parecem atemporais, gozam de familiaridade tal que lhes subtrai valor, sem contar a produção abundante, tornando-se um produto pouco valorizado.

Segundo fator, os livros didáticos são perecíveis. Eles estão à mercê das mudanças dos programas curriculares e a partir da década de 1960, a evolução econômica, social, técnica e cultural e ainda, o desenvolvimento das inovações pedagógicas, com a massificação do ensino e o recurso das novas tecnologias favoreceu a renovação da produção, o aumento e a diversificação da oferta editorial.

Terceiro motivo: a trivialidade, a abundância e a ampla difusão da produção escolar não convencem bibliotecários da necessidade de conservação desse material, que só perde para os jornais no que diz respeito ao consumo de papel. Até a década de 1960 não havia bibliografias nem catálogos dedicados especificamente à literatura escolar.

Tal observação nos leva a apresentar alguns desafios e dificuldades ao se ter o livro didático como fonte documental e investigação.

1.2 DESAFIOS E DIFICULDADES DO LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

O estudo histórico do livro didático não é simples nem imediato, requer cuidados e exige método próprio de análise¹¹.

Tiana Ferrer (2000) lembra que, apesar da longa história do livro didático no campo educacional, este material foi concebido como eminentemente instrumental e não se produziu esforços sistemáticos de conservação. Para o autor, alguns títulos com várias edições e exemplares distribuídos aos milhões, deixaram poucos vestígios. Considerados geralmente objetos de consumo, são facilmente descartados.

Collados Cardona (2008), ao tratar do conceito de desenho e sua prática nos livros de ensino primário conclui que enquanto fonte documental esse material defronta-se com situações adversas: “O trabalho com estes materiais frequentemente dispersos, e fisicamente

¹¹ Cf. Tiana Ferrer (2000), Collados Cardona (2008) e Badanelli Rubio (2008).

muito vulneráveis, faz com que a simples localização e catalogação de exemplares consumam considerável energia nos trabalhos de campo” (COLLADOS CARDONA, 2008, p. 325).

Para sistematizar a localização de livros didáticos, Delgado (1983) propõe o estudo dos livros de contabilidade das editoras, a publicidade em jornais e revistas, os livros de visita de inspeção escolar e as listas das bibliotecas escolares e públicas.

Esteban Mateo (1997), ao apresentar os catálogos de livraria e material de ensino como fonte iconográfica e literário-escolar, lembra que os catálogos constituem fonte de informação, porém não permitem a investigação em si mesmo, ainda que irremediavelmente conduza a ela.

Para Choppin (2004), além dos catálogos, que dificilmente são conservados, as listas de livros didáticos anteriores a 1970 podem ser localizadas consultando-se o rol de títulos aprovados pelas instâncias governamentais ou em trabalhos acadêmicos ou em preocupações de bibliotecários às voltas com a recuperação de fundos gerais e negligenciados de acervos.

No entanto, Tiana Ferrer (2000) afirma que mesmo que consigamos dispor, com um pouco de sorte, de listas mais ou menos completas de livros publicados em uma determinada época e matéria de ensino, seria mais difícil ainda saber com precisão como foram utilizados em salas de aula por professores e alunos.

Na visão de Badanelli Rubio (2008) uma das dificuldades que apresenta a investigação sobre livros didáticos é poder conhecer a repercussão que tiveram os textos e comprovar se realmente foram ou não usados nas salas de aulas.

Portanto, a partir dessas preocupações metodológicas, deve-se ter cuidado na eleição desse tipo de material impresso como fonte para a história da educação, levando-se em conta suas limitações e múltiplas facetas. Para Choppin (2000), o olhar projetado sobre o livro didático é sempre parcial e incompleto. Os livros didáticos são ao mesmo tempo suporte de

conhecimentos escolares, instrumentos pedagógicos e produtos de consumo, além de condutores ideológicos e culturais.

Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido (Idem, p. 561).

Choppin (2004, p. 562) aponta três condições que favorecem à abertura de campos de pesquisa cujos itens se contam aos milhares, dezenas de milhares, ou até mais:

Em primeiro lugar, o recurso a técnicas informatizadas para a coleta, tratamento e difusão de informações; em seguida, a constituição de programas de pesquisa coletiva, inter-universitárias, nacionais ou internacionais e, enfim, a acumulação e formas de compartilhar experiências e habilidades em congressos internacionais ou, mais diretamente, pelas trocas de correspondência entre pesquisadores.

Outra dificuldade consiste na ausência de técnica adequada que permita, com certa precisão, obter deste imenso material todas as informações que potencialmente guardam (DELGADO, 1983). Quase vinte anos depois dessa observação de Delgado, Puelles Benítez (2000, p.6) afirmou que esse campo de conhecimento ainda carecia de categorias próprias e de metodologia comum, e que começava a exigir “a elaboração de uma teoria do livro didático, ou se se prefere, mais modestamente, um marco teórico que integre e ordene epistemologicamente todas as manifestações indicadas, especialmente se se aspira a escrever a história da prática escolar”.

1.3 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

No Brasil, as investigações centradas em livros didáticos inserem-se na história da educação, do livro e das editoras, pois sua edição é resultado de contextos políticos,

institucionais, demográficos, econômicos e regulamentário, condicionando sua existência, evolução e a natureza de produção.

Na Europa, a “ideia” de livro didático inicia-se no século XVI, com a criação da escola moderna¹². A princípio, um livro *do e para* o professor; aos poucos, torna-se literatura específica para estudantes. A inexistência de reflexões pedagógicas, de formação profissional e de recursos financeiros, num primeiro momento, justificaria a variedade dos tipos de livros: abecedários e silabários se misturavam aos livros de educação moral ou de caridade, almanaques ou livros de cavalaria, disponibilizados de maneiras diversas (CHOPPIN, 2000, p. 20). O livro didático para cada disciplina escolar é uma invenção do século XIX, a partir do surgimento das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

No século XVII, a instituição escolar é objeto de disputa entre católicos e protestantes, gerando discussões sobre finalidades, conteúdos e métodos de ensino. O estabelecimento de programas escolares acompanhados de métodos que requeriam o uso de livros tornou-se realidade no contexto da Reforma Protestante e Contrarreforma Católica.

Posteriormente, a tensão entre Igreja e Estado colocaria o livro didático como peça chave no conflito entre ambas as instituições. O Estado concebe o livro didático como veículo de difusão do patriotismo, unificação linguística, extensão da instrução popular, transmissão de noções de higiene e saúde, viabilização da formação de professores, e neutralização da influência da Igreja.

No Brasil, ao se incorporar os discursos sobre a disseminação do saber letrado, nas décadas iniciais do século XIX, o Estado liberal temia os perigos dos conteúdos presentes no texto escrito, especialmente daqueles que estariam ao alcance de um número considerável de jovens e crianças. Por consequência surgem as ações de fiscalização do livro didático.

¹² A escola moderna tem suas origens na Companhia de Jesus (1534) e na *Didática magna* de Comenius (1657). Guardadas as proporções o modelo de funcionamento assemelha-se a concepção atual de escola: lugar específico para o ensino, tempo e espaço de aulas determinados, distribuição de alunos por idade e nível de conhecimento, graduação do ensino, e saber escolar organizado em disciplinas. Cf. Boto (2003).

Num relatório ministerial, de 1835, logo após o Ato Adicional, a preocupação com “a necessidade de se fiscalizar os compêndios que se deve usar em todas as academias, aulas e escolas públicas do Império”, é registrada, explicando seu autor que é do interesse dos estudantes que certos livros sejam substituídos por outros mais modernos, com “aceitação das Nações mais cultas”; e que ao Estado esse interesse se traduz pelo fato de que essa fiscalização firma “a certeza de que se não corrompe o espírito débil da juventude, imbuindo-o em doutrinas falsas ou perigosas ou por qualquer motivo prejudiciais a ela ou à sociedade”. (MAZZEU, 1995, p. 74).

Para Bittencourt (1993), a regulamentação da adoção de livros didáticos, percorreu de maneira uniforme as províncias do Império, vigiada da Igreja e do Estado.

Inicialmente os títulos em circulação no Brasil foram importados da Europa, e seguiram, portanto, os modelos estrangeiros, principalmente franceses.

A escola servia apenas a alunos social e economicamente privilegiados, [...] para quem a referência social e cultural, no século XIX [...] era a Europa, [...] por isso dominavam a língua francesa, por isso desejavam inserção na cultura europeia, aquela que lhes traziam os manuais que dela provinham. Em segundo lugar, não eram favoráveis as condições brasileiras para a edição e impressão de livros até o início do século XX. [...] Por isso eram importados ou editados e impressos no exterior. Em outras palavras: as condições sociais, culturais e econômicas explicam a circulação, nas escolas brasileiras do século XIX, de livros didáticos estrangeiros. (SOARES, 1996, p. 117-118).

Nas duas últimas décadas do Império, 1870 e 1880, intensificaram-se as críticas em relação aos livros estrangeiros originando projetos de livros didáticos nacionais, projetos ampliados significativamente na República.

Na virada do século XIX para o século XX, no Brasil, a escolarização doméstica ainda atendia a um grande número de crianças. Para Gomes (2002) as famílias mais abastadas optavam por educar seus filhos sem a interferência do Estado, enquanto os mais pobres julgavam a instrução pouco útil para a vida que levavam. Com a aceleração da urbanização nas décadas de 1910 e 1920, os traços do Brasil como essencialmente agrícola diminuíram.

Para os republicanos, República e educação escolar associavam-se à civilização e ao progresso. Nesse contexto de aspirações desenvolve-se o ensino primário e amplia-se a edição

de didáticos destinados às crianças, até então, difundiam-se apenas os compêndios destinados aos alunos do ensino secundário.

Com a Proclamação da República, o Colégio Pedro II é renomeado de Ginásio Nacional, em 1910, a denominação de Colégio é restabelecida¹³.

Na República, paralelamente à criação de prédios escolares houve um investimento em novos métodos de ensino, fenômeno já perceptível nas décadas de 1870-1880, nas instituições particulares em São Paulo e na Corte. Por exemplo, o método intuitivo, cuja fundamentação reside na percepção sensorial e, portanto, da intuição a aprendizagem (VALDEMARIN, 1998). De modo geral, o método pressupunha uma educação do corpo e do espírito, o que demandou aumento e diversificação dos programas escolares, atentos à educação física, intelectual e moral das crianças. Decorre desse método a solidificação dos materiais didáticos. Surgem diferentes gêneros didáticos, com destaque para os livros de leitura e os livros de “lições de coisas”¹⁴, para além dos compêndios ou livros didáticos e cartilhas existentes.

No Império a produção de compêndios é pouco significativa. Os primeiros livros didáticos foram publicados pela Imprensa Régia. A partir de meados do século XIX, Baptiste Garnier destacou-se como o editor de livros escolares. Como atesta Sodré (1966, p.207): “Garnier foi o grande editor da segunda metade do século XIX, ‘enobrecendo’ os autores que lançava”. A editora dos irmãos Eduard e Heinrich Laemmert que substituiu a Tipografia

¹³ Denominações do Imperial Colégio de Pedro II na República: Instituto Nacional de Instrução Secundária - Decreto n. 9, de 21 de novembro de 1889; Ginásio Nacional - Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890; Externato Nacional Pedro II e Internato Nacional Bernardo Pereira de Vasconcelos - Decreto n. 7.472, de 24 de julho de 1909; e Colégio Pedro II - Decreto n. 2.356, de 31 de dezembro de 1910. Cf. Andrade (1999) e Doria (1997).

¹⁴ Títulos desse gênero: *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bomfim; *A pátria brasileira* e *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Histórias de nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida; e *Minha terra e minha gente*, de Afrânio Peixoto. Os livros de leitura ensinavam com histórias de ficção. Os títulos de Manuel Bomfim e Olavo Bilac: *Livro de Composição* (1899), *Livro de Leitura* (1901) e *Através do Brasil* (1910), com diversas reedições, carregados de idealismo, sentimento cívico e amor ao Brasil, destinavam-se à educação moral das crianças. Alguns livros de leitura são seriados, como aqueles de autoria de Carvalho, Francisco Vianna e João Kopke, dentre outros. Pfromm Neto (1974) define os livros de leitura como verdadeiramente nacionais e contribuintes da unidade brasileira de sentimento.

Nacional, nova denominação da Imprensa Régia, também publicou didáticos. Ambas as editoras, Laemmert e Garnier, dominaram o segmento de didáticos até os primeiros anos do século XX.

Em 1934, a editora F. Briguiet & Cia adquire a Garnier. A Briguiet possuía uma pequena rede de distribuição e destacava-se na importação e comercialização de títulos e autores franceses e italianos.

Nas décadas iniciais do século XX a editora e livraria Francisco Alves ganha proeminência na edição e comercialização de livros escolares (HALLEWELL, 2005)¹⁵. Francisco Alves d'Oliveira iniciou suas atividades no comércio de livros usados em 1872. Mais tarde é convidado a trabalhar na Livraria Clássica de Nicolau Antônio Alves. Em 1897, compra a parte do tio. O investimento de Francisco Alves foi lucrativo devido à ênfase conferida à educação popular pelos republicanos. Seja como for, a escola tornou-se uma instituição social fundamental. Com o falecimento de Francisco Alves, em 1917, a editora é doada em testamento à Associação Brasileira de Letras.

O aparecimento da Companhia Editora Nacional, criada em 1925 por Monteiro Lobato e seu sócio Octalles Marcondes Ferreira, deslocou a Francisco Alves para um segundo plano, e tornou-se a grande editora no ramo dos livros didáticos (HALLEWELL, 2005).

Outra editora no segmento de didáticos é a Weiszflog Irmãos, notória entre o professorado e o noticiário de imprensa graças aos seus diversos títulos didáticos, mapas, cadernos de caligrafia e livros de literatura infantil. (DONATO, 1990).

A Melhoramentos surge como editora em 1920, até então se restringia a fabricação de papel, quando foi adquirida pela Editora Weiszflog Irmãos. Por ocasião da Exposição Internacional do Centenário da Independência, realizada no Distrito Federal, em 1922, a

¹⁵ Conforme Hallewell (2005) não havia antes da Monteiro Lobato & Cia, 1921, nenhuma empresa que fosse apenas editora, todas eram ao mesmo tempo editora e livraria. Oitenta anos depois quase metade das editoras no Brasil continua como editora e livraria.

editora recebeu prêmio pelos livros e materiais escolares. Em 1925, Lourenço Filho passa a assessorar os programas editoriais da empresa. De início, renovou a “Biblioteca Infantil”, depois, assumiu a consultoria editorial, emitindo pareceres, traduzindo livros, fazendo revisões e adaptações. Donato lembra que a importância da editora se tornou tal, que seus materiais didáticos – mapas *mundi*, quadros ilustrativos e livros didáticos — foram adotados em São Paulo, Bahia, Pernambuco, Paraná, Ceará, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

Além dessas, outras editoras compõem em menor proporção, o mercado de didáticos nesse período. Jacinto Ribeiro dos Santos sucedeu a Cruz Coutinho que se estabeleceu no Rio de Janeiro em 1855 com a Livraria Popular. Jacinto comercializava, em 1919, uma miscelânea de assuntos, entre eles textos escolares, romance e culinária. No entanto, sua ênfase foi para as publicações no ramo do Direito.

A Livraria Quaresma pertencia a Joaquim Caetano Villa Nova e Pedro da Silva Quaresma. Este último comprou de Serafim José Alves a Livraria do Povo, em 1879. A Quaresma superou a livraria Jacinto em importância no início do século XX, concentrando-se na publicação de livros baratos e de apelo popular. A livraria tornou-se conhecida pela revolução no campo das edições para crianças.

Fundada em 1876, em São Paulo, a Livraria Teixeira pertenceu aos irmãos Antônio Maria e José Joaquim Teixeira, ambos importadores de títulos portugueses. (HALLEWELL, 2005).

A editora FTD – a denominação provém das iniciais de Frei Thèophane Durand, responsável pela Congregação Marista desde 1883 –, dos Irmãos Maristas, foi criada em 1902. Os livros eram escritos pelos membros da congregação e não indicava os nomes dos autores, apenas a sigla FTD¹⁶. Tal procedimento também é encontrável nos livros didáticos da Livraria Salesiana.

¹⁶ Não há em Hallewell (2005) informações sobre o surgimento e crescimento da editora FTD, mas apenas dados superficiais sobre a editora a partir de 1960. Na página da editora www.ftd.com.br consta que a primeira publicação da FTD Brasileira foi “Exercícios de cálculo sobre as Quatro Operações Fundamentais”, 1902, e

As editoras voltadas para o segmento de didáticos acompanharam as mudanças estabelecidas pelo sistema educacional para atender às demandas dos consumidores-leitores, reformas curriculares, legislação específica para os livros didáticos e inovações pedagógicas e à alteração de conteúdos.

A década de 1920 presenciou mudanças no pensamento político, na política econômica, nas inovações técnicas, na urbanização, na produção cultural e nos projetos de educação popular¹⁷. No campo educacional, por exemplo, a criação da Associação Brasileira de Educação, o “movimento da Escola Nova”, as reformas estaduais no ensino primário, as reformas no secundário, a partir da década de 1930, certamente, contribuíram para as modificações na edição de livros didáticos.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos conferiu organicidade ao ensino secundário. Ao atribuir importância às “ciências puras” no currículo favoreceu a demanda de didáticos. A Reforma Gustavo Capanema, 1942, ao estabelecer leis orgânicas para o ensino secundário, exigiu drástica e imediata revisão dos didáticos.

Em 1937 é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), Decreto n. 93, de 21 de dezembro de 1937, e, no ano seguinte, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), Decreto n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. A responsabilidade da Comissão era estabelecer “as condições de produção, importação e utilização do livro didático”.

Examinar e autorizar o uso dos livros didáticos, estimular a sua produção – através, por exemplo, de concursos públicos –, orientar a sua importação – indicando a tradução, pelo poder público, de obras selecionadas –, e ainda, promover exposições nacionais dos livros didáticos autorizados (Decreto-Lei n. 1.006, de 30/12/1938).

Com essa legislação estabelecida no início do Estado Novo, 1937-1945, oficializou-se a relação Estado-livro-didático.

assinou o nascimento da “Coleção FTD”. Por volta de 1915 a coleção exibiu 94 títulos, em 1925 no total de 160. Outro dado significativo refere-se à produção gráfica realizada na França até a I Guerra Mundial.

¹⁷ Cf. Lorenzo e Costa (1997) e Gomes (2002).

No pós-1945, no clima da Guerra Fria, a UNESCO interferiu na elaboração dos livros didáticos, os quais adquiriram mundialmente uma função pacificadora, cujos conteúdos objetivavam promover a paz e o respeito aos povos do mundo.

Os livros didáticos, notadamente os de história, [...] têm sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais e de órgãos internacionais, a partir do final da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgaram-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações e, tratando-se da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que fornecesse condições de favorecimento, de sentimentos de hostilidade entre os povos. (BITTENCOURT, 2003, p.33).

Várias formas de controle e intervenção incidiram sobre os livros didáticos, norteando sua produção e circulação. Nesse contexto parece que havia uma espécie de autocrítica por parte dos autores.

E, como o meu desejo é que se consiga um ensino sério e proveitoso das nossas tradições, – rogo aos meus prezados companheiros da árdua e nobre faina magisterial que me honrem com a sua proibidosa crítica, afim de que este trabalho possa vir a ser convenientemente melhorado em próximas edições e atingir, assim, ao seu alto e meritório objetivo. (Prefácio, 1941, em MAGALHÃES, 1958)

Mais além, as editoras estabeleciam rigorosa avaliação dos títulos didáticos, como se nota, neste parecer exarado por Lourenço Filho em 1944, a respeito de *História do Brasil para a 3ª série dos ginásios* de Haddock Lobo, a ser lançado pela Editora Melhoramentos:

Estamos certos de que, se o ilustre Professor Haddock Lobo fizer agora uma releitura dos originais, procurando colocar-se do ponto de vista do adolescente entre 13 e 15 anos, sentirá o mesmo que sentimentos, e que estará pronto a rever o trabalho, não para retirar os elementos de interpretação objetiva, que reputamos exatos, não para a eles acrescer algo, que comunique ao espírito de cada jovem a beleza da história do país, no esforço de criar e desenvolver uma sociedade sob os trópicos, em luta contra a natureza, as distâncias e a heterogeneidade dos elementos que entraram em sua composição. [...] O que nos parece ausente no trabalho é uma certa linha explicativa geral, de sentido cultural, que aparece sempre interrompida: o sentido da terra, dos costumes comuns, dos interesses e dos propósitos comuns que formam, afinal, os *sentimentos comuns*. (apud LUCCHESI, 2004, p. 91-92; grifos do autor)

Por fim, sobre a produção editorial no campo historiográfico, Lacombe (1973, p. 158) menciona as coleções que reeditaram obras clássicas de cultura brasileira a partir da década de 1930:

A primeira delas é a série “Brasiliana”, publicada pela Companhia Editora Nacional, São Paulo, que, a partir de 1931, já forneceu ao público cerca de 400 volumes da maior importância. A segunda é a coleção “Documentos brasileiros”, da Livraria José Olympio, Rio de Janeiro, que já alcançou mais de 130 volumes, a partir de 1936. Merece menção a “Biblioteca histórica brasileira”, da Livraria Martins, São Paulo, que lançou 23 volumes, desde 1940.

A expansão das publicações no campo historiográfico a partir de 1930, como anunciado por Lacombe, influenciará na elaboração e publicação de livros didáticos de história nesse contexto.

Todas essas observações, acreditamos, dá-nos um panorama do livro didático no Brasil na primeira metade do século XX, auxiliando-nos na investigação sobre os livros didáticos de história do Brasil nesse período. Investigação que reconhece a importância do livro didático como fonte para a história da educação.

CAPÍTULO 2 - LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS (1890-1950)

Neste capítulo iremos discorrer sobre o contexto sócio-político-educacional nos quais foram estabelecidas políticas educacionais, especialmente para o nível secundário, e os programas específicos para o ensino de história do Brasil. O período eleito está delimitado entre 1889, quando se inicia o governo republicano, e 1950, último ano de vigência da Lei Orgânica do Ensino secundário, de 1942, e dos respectivos programas de ensino elaborados em âmbito federal pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.

O capítulo abarca duas conjunturas políticas e culturais distintas: 1889 a 1920 e 1920 a 1950¹⁸.

2.1 PRIMEIRA CONJUNTURA: 1889 A 1920

A partir da década de 1870, percebe-se acelerado crescimento do descontentamento com o regime monárquico, que não correspondia, dizia-se, às mudanças na estrutura socioeconômica, principalmente a partir das campanhas abolicionistas, do fim da mão-de-obra escrava e da tentativa de modernização capitalista. A esse descontentamento, associava-se os atritos da monarquia com o Exército, especialmente após a Guerra contra o Paraguai, e com a Igreja. Esses, dentre outros fatores, contribuíram para o surgimento de novos grupos sociais e políticos e à receptividade às ideias de reforma¹⁹. A partir do Manifesto Republicano surgiram

¹⁸Para Lorenzo e Costa (1997) “as origens do Brasil moderno” estão na década de 1920: período de crise e renovação política; Para Sandes (2000), a 1ª Guerra Mundial e a Revolução Russa são simultaneamente sinais de crise da doutrina liberal e formação de um novo mundo.

¹⁹ Cf. Casalecchi (1987) e Gomes (2002).

PRs locais em São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Minas Gerais. O desfecho é conhecido, a crise do regime propiciou a implantação do regime republicano²⁰.

No campo sociopolítico, o novo regime não alterou a situação dos clãs rurais e dos latifúndios, os quais estavam no cerne da política dita “coronelistas”, por sua vez, base da estrutura do poder na Primeira República, isto é, a “política do café-com-leite”.

No entanto, a abolição da escravidão e a introdução do trabalho livre propiciaram o desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida. Aos poucos, surgiu uma divisão social do trabalho, com as camadas médias e o proletariado industrial, além da diferenciação das classes dominantes com a consolidação do empresariado rural. No pano de fundo, surgia o urbanismo. Em conjunto, tais fenômenos resultaram em mudanças de ideias, sentimentos e atitudes.

Os governantes e partidários do novo regime atuaram no sentido de legitimá-lo desde o “ponto de vista afetivo e moral” e “conquistar os corações e mentes do povo brasileiro para o novo projeto político que se iniciava, lançando mão de símbolos concretos”. (GOMES, 2002, p. 45).

O desafio das sociedades ocidentais consistia, então, na consolidação dos Estados nacionais. Entre outros, utilizava-se bandeira, brasão, hino, festas, feriados e livros escolares como meios de criação da identidade nacional. Escolas, jornais, partidos políticos e igrejas, propagaram os símbolos republicanos valendo-se de rituais cívicos e processos pedagógicos (OLIVEIRA, 2002).

No caso brasileiro, predominavam no ambiente intelectual as teorias científicas de Auguste Comte, Henry Buckle, Charles Darwin e Herbert Spencer, teorias que certamente conformaram a visão de mundo de gerações²¹. O clima cientificista repercutiu e fortaleceu o campo historiográfico e produziu estudos especializados e um círculo de historiadores de

²⁰ Cf. Carvalho (1987, 1990).

²¹ Cf. Wehling (1994), Reis (1999) e Gasparello (2002).

ofício relativamente distanciados do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e mais próximos da Academia Brasileira de Letras²². Todavia, diversos autores de livros didáticos de História eram sócios do instituto.

Um historiador que se destaca nos anos iniciais da República no âmbito da escrita da História nacional é Capistrano de Abreu, com *Capítulos de História colonial (1500 a 1800)*, publicado em 1907. O autor elabora uma releitura do Brasil contrapondo-se à interpretação de Varnhagen. Capistrano de Abreu enfatiza as dimensões sociais e econômicas e não apenas política, como defendem vários autores²³.

Além desse autor, João Ribeiro, Oliveira Lima e Alcântara Machado, conforme Gomes (1999), refletiam sobre a nacionalidade e a identidade do país. Referenciavam-se em teóricos como Comte, Spencer, Taine e Martius e nas modernas influências historiográficas, francesa, alemã e portuguesa.

O ofício de historiador, na virada do século era exercido por uma gama abrangente de intelectuais, os “homens de letras”, uma vez que não havia distinções disciplinares nítidas no Brasil até 1930.

Ao analisar os historiadores veiculados no suplemento “Autores e Livros” do jornal *A Manhã* e artigos da revista *Cultura Política*, Gomes (1999) afirma que eram historiadores todos que produziram na área dos estudos históricos, havendo um esforço de distinção tanto da filosofia e literatura *lato sensu*, quanto dos estudos político-sociais. Tal distinção não impedia que os autores acumulassem outras especialidades, sendo com frequência, poetas, romancistas, juristas ou jornalistas.

Quanto ao sistema de educação escolar instaurado com a República, é necessário considerar que a ampliação da escolarização aconteceu de forma gradual e variou de acordo

²² Sobre a ABL e sua importância nos primeiros anos da República, Cf. Gomes (1999) e Gasparello (2002).

²³ Dentre eles: Rodrigues (1965 e 2000), Reis (1999), Vianna (1999), Arruda & Tengarrinha (1999) e Gomes (1999).

com cada Estado da Federação. Assim como hoje, a diversidade regional interferia na composição política e administrava das unidades federativas. A maioria dos estados se encontrava em situação econômica desfavorável, com exceção de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1: Número de escolas e conclusão dos cursos primário e secundário em 1907

	Escolas Estaduais	Escolas Municipais	Escolas Particulares	Conclusão Curso Primário	Conclusão Curso Secundário
São Paulo	1248	363	329	2931	299
Rio G. do Sul	1037	158	236	2459	125
Minas Gerais	1379	486	382	2168	140
Rio de Janeiro		302	136	1814	500
Alagoas	223	16	51	1633	63
Bahia	597	228	235	1585	155
Santa Catarina	161	106	267	1517	71
Pernambuco	136	377	125	1145	207
Rio de Janeiro	389	45	106	816	20
Amazonas	215	12	36	774	48
Pará	137	196	86	766	36
Paraná	240	14	78	561	12
Ceará	315	22	129	546	88
Piauí	101	13	79	485	20
Paraíba	79	66	81	418	19
Espírito Santo	101	62	52	333	
Mato Grosso		85	34	274	14
Maranhão	140	52	51	239	1
Goiás	68	51	47	237	22
Rio G. do Norte	68	52	54	168	12

Fonte: Gomes (2002, p. 438-439).

A tabela demonstra ainda o nível de expansão do ensino primário no governo republicano, enquanto o ensino secundário continuava destinado à formação da elite do país.

Entre 1907 e 1920 houve um crescimento de mais de 100%.

Tabela 2. População e educação no Brasil (1888 a 1920)

População (em milhões)			Matrícula escolar		
Ano	Total	Alfabetizados	Primário	Secundário	Universitário
1888	13,67		258302		
1890	14,33	2,12			
1895	15,96				
1900	17,32	4,45			
1905	20,00				
1907	20,86		638378	20000	5792
1910	23,17				8285
1915	24,67				10000
1920	30,64	7,49	1250729	50000	

Fonte: Hallewell (2005, p. 249).

No entanto, esse crescimento ainda era insuficiente quando relacionado com o total gera da população. De acordo com o Censo Geral de 1920, a maioria de jovens em idade de cursar o secundário estava fora da escola. Havia cerca de seis milhões de jovens de ambos os sexos, entre 12 e 20 anos, entretanto, nem 1% estavam matriculados (NAGLE, 1976).

Mesmo com o advento da República, o ensino secundário tardou a ser redefinido, e continuou a enfatizar os estudos de humanidades necessários ao ingresso nos cursos superiores²⁴.

No período colonial o “ensino secundário” tomou as formas religiosas quando ministrado em seminários, e forma laica quando em “aulas avulsas”.

No Império o ensino secundário normatizado pelo governo central era ministrado em colégios, liceus e ateneus. A partir de 1837, o Colégio Pedro II assumiu o *status* de instituição modelar para as demais instituições existentes na Corte e nas províncias. Os colégios e liceus correspondiam à transição da escola régia preconizada pelos iluministas portugueses para os ginásios organizados com currículos seriados e sequenciais.

²⁴ Sobre o ensino secundário, sua natureza e finalidades Cf. Chervel e Compère (1999); sobre o ensino secundário no Brasil, sua natureza e finalidades Cf. Gasparello (2002).

Nas décadas iniciais da República, o ensino secundário vigente resultou de um processo de institucionalização marcado pelo embate com o sistema de exames parcelados, então, como se sabe, para ingressar nos cursos superiores bastava a aprovação nos exames preparatórios.

Para Haidar (2008, p. 12), os esforços visando a conferir organicidade do ensino público secundário durante o Império foram em boa parte frustrados devido a “influência desagregadora dos exames parcelados e preparatórios”.

De um lado, criado para atender as classes dirigentes, o secundário era reservado aos jovens do sexo masculino e possuía uma natureza elitista; de outro, a escassez de estabelecimentos definia o caráter seletivo do secundário. Os padrões econômico-sociais, pedagógicos e político-administrativos que compõem a base dessa modalidade de ensino, lhe conferem caráter propedêutico. Para Nagle (1976, p. 147) no período de 1890 a 1920 os planos de estudos “prestigiam tão-somente as disciplinas tradicionais (línguas, matemáticas, ciências, conhecimentos de Geografia e História), com predominância dos estudos literários sobre os estudos científicos”.

Os questionamentos referiam-se ao caráter propedêutico e humanista. Escreve Nagle (1976, p. 148): “A articulação entre o ensino secundário e o superior são decisivos na definição do caráter seletivo e preparatório do ensino secundário”. Para Gasparello (2002, 0.64) “a busca na definição da ‘identidade’ do secundário surgiu recorrente desde meados do século XIX até a Primeira República, em debates parlamentares e educacionais, que o associavam – aceitando ou criticando – ao estudo das *humanidades clássicas*”²⁵. (Grifo da autora).

Tais afirmações nos permitem afirmar que, as legislações sobre o ensino secundário no contexto investigado evidenciaram disputas, por um lado, ao definir-se ora como ensino

²⁵ Sobre o confronto entre o ensino humanista e o científico, Cf. Chervel (1990) e Gasparello (2002).

preparatório ora como formativo, por outro, ao enfatizar ora o ensino humanista, ora o científico.

Por exemplo, a reforma do ensino proposta por Benjamin Constant em 1890, então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e implantada antes da promulgação da Constituição de 1891, em conformidade com o pensamento positivista, favoreceu a pedagogia realista, isto é, o conhecimento das coisas e das ciências, em contraposição à pedagogia humanista considerada afastada da realidade ²⁶.

Os programas de ensino implantados em 1892, 1893, 1895 e 1898 e formulados pelos catedráticos do Colégio Pedro II seguiram as determinantes da reforma.

O programa de ensino de 1898, por exemplo, dividiu o currículo do secundário em curso clássico (línguas e literaturas) e curso realista (ciências naturais).

A reforma aboliu os exames parcelados de preparatórios, pelos quais os estudantes não-matriculados em escola oficial obtinham certificados reconhecidos pela União, e introduziu o exame de madureza para verificar a cultura intelectual dos alunos e sua habilitação para os cursos superiores.

Mantendo o bacharelado em Ciências Sociais e Letras, com sete anos de curso, a reforma introduziu no 7º ano a cadeira de História do Brasil, destacada da História Universal. O regulamento de 1892 assinado pelo ministro Fernando Lobo estabeleceu a disciplina História do Brasil no 6º e 7º ano. O decreto de 1894, pelo ministro Cassiano do Nascimento, e o regulamento de 1897, por Amaro Cavalcante, mantiveram a disciplina História do Brasil no 6º e 7º ano.

O Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário²⁷, redigido no governo de Epitácio Pessoa, representou a exequibilidade da reforma Benjamin Constant. O

²⁶ Sobre a reforma Benjamin Constant, Cf. Cartolano (1994).

²⁷ Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=60451>>. Acesso em: 3 jun. 2010.

código consolidou a estrutura seriada do ensino secundário, o exame de madureza e introduziu a matrícula por disciplina. Todavia, a implantação do curso seriado foi prorrogada por duas vezes e não se instalou durante a vigência da reforma.

O “Código Epitácio Pessoa” como ficou conhecido, privilegiou as disciplinas literárias em detrimento das científicas, estabeleceu o Regimento do Ginásio Nacional e consolidou o regime de equiparação. Porém, o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma foi extinto, como se observa no programa de ensino de 1901. A autonomia foi restabelecida em 1915.

A reforma Rivadávia Corrêa, 1911, “uma das mais ousadas e heterodoxas reformas da educação escolar no país” (CUNHA, 1980, p.139), implantou a chamada “desoficialização” do ensino e revogou as medidas oficializadoras da reforma precedente (CURY, 2009). Introduziu o “ensino livre” diversificado e flexível em estabelecimentos particulares, e o ensino secundário e superior como estruturas autônomas. A finalidade do secundário residia na formação do cidadão e não no ingresso no ensino superior.

A reforma extinguiu a equiparação por meio de um curso secundário modelo e substituiu o “diploma” por “certificado” de frequência e aproveitamento. Também instituiu o exame de ingresso no ensino superior sem a obrigatoriedade do certificado de estudos secundários.

A reforma Carlos Maximiliano, 1915, buscou um meio-termo quanto à interferência do Estado na educação. Manteve o exame vestibular e acrescentou a exigência dos certificados de conclusão dos estudos secundários, obtidos por exames finais e de preparatórios. Além disso, restabeleceu o instituto de equiparação, reintegrando o Colégio Pedro II à função de estabelecimento modelo.

A reforma restaurou os exames parcelados de preparatórios realizados ou em estabelecimentos oficiais ou particulares, e entre outros, incluiu a História do Brasil entre os doze preparatórios prestados em ginásio oficial.

Para Nagle (1976, p. 146), de 1890 a 1920 “o poder público se interessa apenas pela manutenção de estabelecimentos-padrão que sirvam de modelo para as demais escolas secundárias do País”, a União limita-se a conservar o Ginásio Nacional na Capital da República e “os Estados, assim mesmo nem todos, mantêm, em regra, apenas um ginásio-modelo nas suas capitais”.

A iniciativa particular assume a responsabilidade pelo ensino secundário nesse período.

Tabela 3: Alunos matriculados em ginásios

Ano	1918	1925
Ginásios oficiais	843	1.084
Ginásios particulares	7.023	10.115

Fonte: Bittencourt (1990, p. 35).

2.2 SEGUNDA CONJUNTURA: 1920 A 1950

Na década de 1920, o sistema político começou a dar sinais de exaustão, cujos sintomas eram evidentes na década anterior. A eclosão da 1ª Guerra forneceu elementos para difusão de ideias nacionalistas e a criação da Liga da Defesa Nacional (1916), Liga Nacionalista do Brasil (1917) juntamente com as ligas nacionalistas estaduais, a Liga pela Emancipação Feminina (1919), a Liga Pró-Saneamento, a Liga contra o Analfabetismo, dentre outras. Na ambiência nacionalista debatiam-se as reformulações da nação e do governo. (PANDOLFI, 2002).

O mandato presidencial de Artur Bernardes foi contestado inúmeras vezes: o movimento “tenentista”, o levante do Forte de Copacabana (1922), a Revolta Paulista (1924) e a marcha da Coluna Prestes, a partir de 1925²⁸; a criação de partidos políticos de oposição, como, o Partido Democrático Nacional e o Partido Comunista do Brasil²⁹.

A palavra de ordem era então “republicanizar a República”. Para atingir a esse fim, a educação constituiu-se mais uma vez em *locus* privilegiado, instrumento central de criação de uma sociedade moderna³⁰. No contexto de crise política, sucederam-se as reformas estaduais do ensino primário e/ou normal empreendidas por Lourenço Filho no Ceará, 1922-23, Francisco Campos em Minas Gerais, 1927-1929, Anísio Teixeira na Bahia, 1926, Fernando de Azevedo no Distrito Federal, 1927-1930, Anísio Teixeira, também no Distrito Federal, 1930-1935, entre outras.

O chamado movimento da Escola Nova surge nesse contexto, como uma das expressões do largo empenho em associar reforma da educação e reforma social. De outro, acreditava-se que a instrução pública ao superar os estreitos limites cívico-nacionalistas serviria à reconstrução social e a regeneração moral.

O movimento da Escola Nova desenvolveu-se a partir de inovações pedagógicas em modelos e experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte.

Para Lourenço Filho, um dos representantes do movimento, a Escola Nova seria um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever as bases de aplicação da ciência à técnica educativa em consonância com o progresso das ciências biológicas e o espírito objetivo introduzido no estudo da ciência do homem.

²⁸ A formulação do tenentismo como categoria analítica é objeto de estudo de Borges (1992).

²⁹ Para Decca (2006), os partidos políticos são novos elementos da política moderna e máquina de poder de arregimentação das massas, portanto, diferentes dos antigos partidos, órgãos de articulação de ideias na esfera do poder político do Estado nacional, porém, com pequena capacidade de recrutamento e adesão.

³⁰ A frase “Essa não era a República dos meus sonhos” é do republicano Aristides Lobo. A expressão “republicanizar a República” também é utilizada por Motta (1992) ao analisar o centenário da Independência, dentre outros autores que investigam a década de 1920. Sobre a relação entre a “republicanização da República” e a educação, Cf., Gomes (2002) e Monarcha (1989).

A Escola Nova, que, de início, nos coloca perante um projeto de reformulação pedagógica, aos poucos se revela como a emergência de uma nova pedagogia social, uma teoria de amplo alcance programático cujo objetivo era a construção do Homem Novo e da Boa Sociedade, articulando educação e democracia como estratégia de moralização das “classes perigosas”. (MONARCHA, 1989, p. 17).

E completa:

Sobre o prisma da vanguarda pedagógica, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Antonio Carneiro Leão, entre outros, o tema da Escola Nova – a revisão dos métodos pedagógicos e finalidades sociais da educação – ensejava a oportunidade para tornar público *um discurso científico sobre o povo e para o povo*. (Idem. Grifo do autor).

Como parte das atividades em prol da educação popular e por iniciativa de Heitor Lira, foi fundada a Associação Brasileira de Educação em 1924 no Rio de Janeiro. A ABE representou uma forma de institucionalizar a discussão concernente aos problemas da escolarização, e a ela, a instituição, associaram-se educadores, políticos, intelectuais e jornalistas. A associação realizou cursos, palestras, reuniões e conferências. A 3ª Conferência Nacional de Educação, por exemplo, promovida pela ABE em São Paulo em 1929, teve como tema geral o ensino secundário³¹.

Contra-pondo-se aos objetivos estabelecidos para o secundário, ou seja, ensino humanista desprovido, portanto, de utilidade prática, intelectuais insistiam na tese de que tal modalidade de ensino não poderia mais contribuir “para cimentar, na nossa classe superior, o desprezo pelas profissões práticas e utilitárias, saturando-a até hoje, da mania do funcionalismo”. (CARNEIRO LEÃO, 1927, p. 4).

³¹ Cf. Anais da III Conferência Nacional de Educação, 1929.

A reforma Rocha Vaz³² estabelecida em 1925, estabeleceu a implantação generalizada de um ensino ginasial, seriado, com frequência obrigatória e ampliação das funções normativas e fiscalizadoras da União.

Além do mais, extinguiu os exames de preparatórios e propôs “ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do País”, mediante estudos com duração de seis anos e, segundo o Decreto n. 16.782-A, Art. 47, conferia o grau de bacharel em Ciências e Letras e exigia o certificado de aprovação no 5º ano para admissão ao exame vestibular.

Até a derrogação da reforma em 1930, os programas de ensino para o secundário foram formulados pelos catedráticos do Colégio Pedro II e aprovados pela congregação da instituição. Os estabelecimentos particulares para obterem juntas examinadoras oficiais necessárias para autorização dos exames deveriam seguir esses programas.

Merece um parêntese a questão da qualidade do ensino e lucratividade das escolas particulares equiparadas. O depoimento de Vicente Licínio Cardoso em 1926 é elucidativo:

Gozavam os colégios equiparados do privilégio dos exames, o maior chamariz para os estudantes ávidos de atestados a baixo estudo, ainda que a alto preço. Ficariam virtualmente mortos na concorrência os que não fossem equiparados. Quem os queria, se não davam atestados de exames, se o estudo neles realizado obrigava aos exames oficiais? Caiu tanto o ensino que, apoiados exatamente nessa queda, começaram a surgir colégios particulares que anunciavam como reclame de sua capacidade de ensinar, o não serem equiparados. (apud BASTOS SILVA, 1969, p. 267-268).

O lucro com o ensino secundário representou empecilho na consecução da reforma Rocha Vaz. Além disso, as escolas particulares contavam com o apoio dos pais de alunos que “consideravam a escola seriada como um prolongamento desnecessário, adiando o ingresso dos filhos nas escolas superiores”. Para Bittencourt (1990, p. 45) a qualidade do ensino não

³² João Luiz Alves foi ministro da Justiça e Negócios Interiores e do Supremo Tribunal Federal. Rocha Vaz, foi professor da Faculdade de Medicina, e um dos membros do grupo que elaborou o anteprojeto do decreto federal além de dirigir a execução da reforma.

era questionada porque “os pais podiam contar com as fraudes no decorrer dos exames, servindo-se de relacionamentos sociais e políticos”.

A reforma Rocha Vaz preparou a implantação definitiva do ensino secundário como curso regular. Nagle (1976) conclui que a principal mudança foi a introdução da seriação, entretanto, questões econômicas e de mentalidade dificultaram a efetivação do ensino secundário regular seriado. Caberia as reformas posteriores executadas por Francisco Campos e Gustavo Capanema a institucionalização do ensino secundário regular.

Os exames de admissão permaneceram com a reforma Francisco Campos, Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, capítulo III, que estendeu a equiparação aos colégios mantidos pelas municipalidades, associações e particulares.

No governo provisório de Getúlio Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos foi o primeiro titular, 1931-1934, e depois, Gustavo Capanema, 1934-1945.

Ambos introduziram mudanças significativas no ensino secundário, instituindo um sistema educacional de nível nacional, ao contrário dos anos iniciais da República, onde os esforços foram direcionados para o ensino primário.

Tabela 4: Matrícula Escolar no Brasil de 1930 a 1945

Ano	Primário	Secundário
1930	2.084.000	83.000
1935	2.413.594	93.829
1940	3.302.830	170.057
1945	3.496.664	256.467

Fonte: Hallewel (2005, p. 375)

A tabela demonstra a expansão do ensino secundário, 69% para 209%, entre 1930 e 1945.

A reforma empreendida por Francisco Campos conferiu organicidade ao ensino secundário ao estabelecer currículo seriado, frequência obrigatória e diploma para ingresso no superior. Como quer Castro (1955), a reforma foi significativa, até então, predominava o sistema de “preparatórios” e exames parcelados (ROMANELLI, 1978; CUNHA, 1980). A partir de 1931 as normas administrativas e programáticas do ensino secundário foram centralizadas no Ministério da Educação e Saúde Pública.

Cabe lembrar os conflitos entre católicos e escolanovistas que influenciaram a implantação de tal reforma. Francisco Campos encontrou resistências e desconfianças por parte da Igreja Católica e para contorná-las permitiu a oferta do ensino religioso e estabeleceu o reconhecimento oficial para as escolas mantidas pelas municipalidades, associações e particulares (RESNIK, 1992).

O sucesso da reforma se deve ao fato de Francisco Campos ter encontrado alicerces mais sólidos além do apoio da opinião pública e projetos mais consensuais, resultantes de debates e inquéritos.

O ensino secundário ficou organizado em dois ciclos: curso fundamental ou ginasial, com duração de cinco anos, e curso complementar, dois anos. Quanto aos programas de ensino, a reforma estabeleceu os programas dos cursos e suas instruções metodológicas. Findava o monopólio do Colégio Pedro II e demais instituições no tocante à formulação de programas.

Para Hollanda (1957), as instruções metodológicas agregadas aos programas de ensino constituíram o aspecto mais positivo da reforma e objetivavam renovar métodos didáticos. O programa de ensino, denso e detalhado, previa a carga horária semanal para as disciplinas.

A reforma previa ainda uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras que chegou a ser criada pela legislação. Todavia a formação do magistério para o secundário, e nela a

formação de professores para o ensino de História, seria concretizado pelas universidades de São Paulo, 1934, e do Distrito Federal, 1935³³.

A demanda de professores para o magistério secundário era maior do que a oferta de ensino superior e a proporção dos licenciados era inferior a 20% da demanda. Em 1936, por exemplo, apenas oito alunos foram graduados em História e Geografia na primeira turma da USP³⁴.

Entre os chamados “intérpretes do Brasil” Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda representam os nomes de destaque da historiografia brasileira. Na opinião de Sena (2003, p. 78) esses autores “se propuseram a escrever uma história social do Brasil procurando no passado, em nossas relações específicas com a tradição ibérica, o sentido do Brasil contemporâneo”.

Sérgio Buarque de Holanda lecionou História da América e Cultura Luso-Brasileira na Faculdade de Filosofia da UDF, e História do Brasil na Faculdade de Filosofia da USP. Influenciado por Max Weber, Marc Bloch e Lucien Febvre, trouxe da estada na Alemanha reflexões conceituais inovadoras sobre a formação social brasileira (DIAS, 1988), como se pode ler em *Raízes do Brasil*, publicado pela primeira vez em 1936.

Gilberto Freyre, com *Casa-grande & Senzala*, publicada em 1933, divulgou a tese da “democracia racial” no Brasil, para tanto, fundamentou nas teorias culturalistas de Franz Boas, para quem os povos diferenciavam-se entre si, não por traços físicos, mas por aspectos culturais.

Ao prefaciар *Casa-Grande & Senzala*, Antônio Cândido (1967, p. XI) considerou que esse livro ao lado de *Raízes do Brasil* de Buarque de Holanda e *Formação do Brasil contemporâneo* de Caio Prado Júnior formavam um conjunto de livros “que podemos

³³ Cf. Nagle (1976) e Lacombe (1973).

³⁴ Dados do Arquivo da Seção de Alunos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, Cf., Bittencourt (1990).

considerar chaves, os que parecem exprimir a mentalidade ligada ao sopro de radicalismo intelectual e análise social que eclodiu depois da Revolução de 1930”.

À frente do Ministério da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema organiza o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1934.

Os avanços constitucionais relativos à educação decorriam do reconhecimento da educação como direito também dos adultos, seguiu-se então à criação do Conselho Nacional de Educação, a elaboração do Plano Nacional de Educação e a vinculação constitucional de recursos, a União e os Estados deveriam aplicar 10% e 20% de seus impostos, respectivamente, em educação. (HORTA, 2000)

Tais iniciativas soaram como um golpe no poder dos localismos. Gustavo Capanema encaminhou suas iniciativas em consonância com as diretrizes nacionalistas, autoritárias e centralizadoras do Estado Novo. Foi nesse contexto que surgiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942.

Entre outros, ficou estabelecido que os programas de ensino fossem livres, claros e flexíveis, indicando tão-somente o sumário e as diretrizes da disciplina. Os conteúdos eram dispostos em “unidades temáticas”, todavia, note-se, a prática das “unidades” encontrou obstáculos frente à tradição de conteúdos isolados.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário era contrária a coeducação e recomendava estabelecimentos de exclusiva frequência feminina, para as alunas, havia educação física com horário reduzido e o ensino de economia doméstica. Por questões econômicas a educação em separado amenizou nas disposições posteriores.

Com duração de sete anos, o secundário comportava curso ginásial, quatro anos, e colegial, com três, organizado em clássico e científico.

As disciplinas históricas foram objeto de revisão em 1951, quando se aprovaram novos programas: “No decurso do período de “adaptação” ao curso ginásial e aos cursos

clássico e científico, determinava-se que os professores orientariam as suas lições, de modo que os livros didáticos, então em uso, pudessem ser utilizados”. (HOLLANDA, 1957, p. 48-49).

2.3 A DISCIPLINA HISTÓRIA DO BRASIL NOS PROGRAMAS DE ENSINO SECUNDÁRIO

Como vimos, até 1930 os programas para o ensino secundário foram formulados pelos catedráticos do Colégio Pedro II, a partir de 1931 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.

Desde a fundação do Colégio Pedro II os estudos históricos integraram os planos de estudos da instituição. A cadeira de História do Brasil foi estabelecida “Por ordem do Imperador”, em 3 de abril de 1849. Como afirmou Doria (1997, p. 69), o Decreto de 25 de março de 1849, “decreto Monte Alegre”, “dividia a cadeira de História e Geografia. A 3 de abril o Ministro Monte Alegre comunicou à reitoria do Colégio ter Sua Majestade o Imperador havido a bem da 1ª cadeira de História e Geografia, desligar o ensino da História do Brasil”.

A disciplina História do Brasil foi lecionada por Antonio Gonçalves Dias, como afirmou Doria (1997, p. 69): “Distribuído o ensino de História e Geografia no Colégio, lecionaria Calógeras a 1ª cadeira, Macedo a segunda, a História Pátria a cargo de Gonçalves Dias”. Coube a Joaquim Manuel de Macedo ser designado titular da cadeira em caráter permanente. Posteriormente, esse autor será celebrado como o primeiro historiador do colégio, e o primeiro a publicar um livro didático de História do Brasil.

Os demais professores foram: Antônio Gonçalves Dias, barão do Rio Branco, Justiniano José da Rocha, Frei Camilo de Monserrate, barão Homem de Melo, Moreira de Azevedo e João Ribeiro (LACOMBE, 1973).

Cinco décadas depois História do Brasil seria integrada na cadeira de História Universal: “Desaparecia em 1901 a cadeira inaugurada por Joaquim Manuel de Macedo e ocupada na época por Capistrano de Abreu no Externado e Mattoso Maia no Internato” (Idem, p. 181). Em sinal de protesto, Capistrano de Abreu negou-se a lecionar a disciplina por ser “apêndice” da História Universal.

A trajetória da disciplina História do Brasil nos programas de ensino caracterizou-se ora pela integração, ora pela autonomia frente à História Universal. De início, História do Brasil era ensinada juntamente com Geografia e a História Universal, em 1855 estabeleceu-se a autonomia disciplinar.

No programa de 1856 a História do Brasil, denominada História Pátria, era ensinada no 4º ano do curso secundário. Nos programas de 1858, 1862, 1878, 1882 e 1895, em conjunto com a Geografia do Brasil sob a denominação “Corografia e História do Brasil”. Os programas de 1877, 1892 e 1893, ao contrário, estipulam o ensino de História do Brasil na 7ª série, separadamente da disciplina Corografia do Brasil.

O programa de ensino de 1898 organizava o currículo do secundário em “curso clássico” com línguas e literaturas e “curso realista” com ênfase em ciências. Então, a cadeira de História do Brasil constava no 6º ano do curso realista e no 7º do curso clássico.

O programa de 1901 fez constar História do Brasil como parte da História Universal. Tratava-se, segundo Gasparelo (2002), de uma adaptação do modelo francês estabelecido em 1880 pelo Ministro da Instrução Pública Jules Ferry, em que a história escolar constituía um curso completo de História Universal com vistas à compreensão da história da nação.

No programa de ensino de 1912, História do Brasil não constava como disciplina autônoma nas seis séries do secundário, seu conteúdo estava integrado na disciplina História Universal ministrada na 6ª série.

O programa de 1915 introduzia História do Brasil como disciplina autônoma no 5º e no último ano de curso.

Nos programas de 1926 e 1929, este o último formulado pelos catedráticos do Colégio Pedro II, ministrava-se a disciplina na 5ª série.

A reforma do ensino secundário de 1931 restabeleceu a História da Civilização integrada a História Geral e História do Brasil e da América. Em *Como se ensina História*, 1935, Jonathas Serrano concluiu pela inexequibilidade do ensino de História da Civilização, uma vez que o número de pontos aumentara e o número de aulas diminuía; e ainda, que “o título de alguns pontos é pouco feliz” [...] “se os autores de reformas e programas fossem obrigados a lecionar, sentiriam melhor a inexequibilidade de certas exigências teóricas, sem fundamento na experiência” (SERRANO, 1935, p. 28-29). A medida gerou debates sobre o ensino de História, neles, os debates, afluíam concepções inclusive sobre a sociedade a ser reconstruída.

O tema do universalismo era um dos destaques nos meios educacionais brasileiros e internacionais. O tema estava em correspondência com o movimento internacional pela paz mundial iniciado após a 1ª Guerra, em substituição ao espírito nacionalista avaliado como agressivo e belicoso.

Exemplo desse movimento são os eventos em capitais sul-americanas: Congresso Científico Pan-americano, Lima, 1924, Congresso Universitário Sul-Americano, Montevidéu 1931, 7ª Conferência Pan-americana, Montevidéu, 1933, Conferência Interamericana de Consolidação da Paz, Buenos Aires, 1936, 2º Congresso Internacional de História da América, Buenos Aires, 1937, e 2ª Conferência Americana de Comissões Nacionais de Cooperação Intelectual, Havana, 1941.

Atribuía-se à educação escolar papel decisivo na formação de mentalidades pacifistas e universalistas. É aí que o ensino de História e seus livros didáticos recebem interferência de comissões internacionais criadas para a consecução de tal finalidade.

Surgia um clima propício a rediscussão e reavaliação dos estereótipos nacionalistas depreciadores da imagem de certas nações³⁵.

O Instituto Histórico e Geográfico do Brasil participou dos debates, recebeu e expediu notificações e serviu de reação a perspectiva universalista. Em 1934, Max Fleiuss, secretário-geral do IHGB, expôs em memorial as razões para a inclusão da História do Brasil no curso secundário, alegava que a exclusão poderia “originar um povo órfão de caráter”.

A. F. Cesarino Jr, membro do IHGB, profere palestra nesta instituição em defesa da reinclusão da cadeira de História Pátria para cimentar a unidade cultural da população brasileira.

Wanderley Pinho, membro do IHGB e deputado federal, apresentou projeto para manutenção da cadeira de História do Brasil na 5ª série do secundário, alegava que o conhecimento do passado e da tradição possibilitaria a (re) criação do orgulho nacional e do sentimento patriótico.

Além de Wanderley Pinho, outros deputados opositores, Levy Carneiro e Pedro Calmon, defenderam o restabelecimento da disciplina História do Brasil, todavia o projeto foi arquivado. O debate retornaria por ocasião do Plano Nacional de Educação (RESNIK, 1992; LACOMBE, 1973).

De fato, nessa ocasião debateu-se a necessidade de estabelecer o que deveria ser ensinado e quais os programas que melhor atenderiam os objetivos do ensino secundário.

Nessa mesma ocasião, evidenciaram-se divergências entre a Associação Brasileira de

³⁵ Para Leite (1969) a análise dos livros didáticos a cargo da UNESCO verificou que o defeito da maioria dos livros didáticos residia na tendência a monopolizar as virtudes de um país e atribuir a responsabilidade dos conflitos e retrocessos aos inimigos da nacionalidade. Em 1933 o Brasil firmou convênio com a Argentina para revisão dos textos de História e Geografia, como resultado criaram-se comissões revisoras dos didáticos em ambos os países.

Educação, a instituição posicionava-se a favor dos estudos modernos e científicos, e o Centro Dom Vital, instituição representativa da ala católica e a favor das humanidades clássicas.

Jonathas Serrano, relator da comissão do ensino secundário do CNE, pertencia à ala católica e defendia o retorno da História Pátria. Basílio de Magalhães, relator da resposta do IHGB ao Inquérito de Capanema³⁶, posicionava-se a favor do retorno da disciplina História do Brasil e do currículo de orientação científica introduzido por Francisco Campos. O currículo aprovado pelo CNE expressou tendência conservadora ou pró-clássica.

A votação do Plano Nacional de Educação foi interrompida pelo “golpe de 1937”. O caráter conservador do PNE aprovado pelo CNE ganhou força com o Estado Novo mostrando-se fundamental nas campanhas em prol do ensino de História do Brasil. Os apelos a “Pátria” e ao “patriotismo”, apelos centrais no discurso estadonovista, contribuíram para redirecionar o ensino de História.

À formação do sentimento patriótico aliava-se a repressão aos comunistas. Para Resnik (1992, p. 114): “O ideal cívico-patriótico tem agora, ao nível discursivo, um interlocutor forjado: o comunismo – empecilho à paz mundial”. A polarização entre História do Brasil com sentido nacionalista e História da Civilização com sentido universalista acentuou-se.

Várias campanhas foram realizadas pelo IHGB, Colégio Militar do Rio de Janeiro e *Correio da Manhã* sobre a importância da História do Brasil no ensino secundário. Em abril de 1939, Gustavo Capanema expede a Portaria Ministerial n. 142 determinando a separação de aulas de História do Brasil no curso secundário fundamental e na 1ª série do complementar. Determinava ainda que as provas de História da Civilização contivessem pelo menos uma questão sobre História do Brasil (LACOMBE, 1973).

³⁶ Em janeiro de 1936, Gustavo Capanema enviou um questionário para diversas instituições, órgãos e personalidades. O questionário objetivava recolher dados de opinião para um inquérito educacional elaborado por educadores com o intuito de confluir a atenção de diversos segmentos da sociedade em torno da elaboração de um plano integral e nacional para a educação.

Em edição de 1940 o *Correio da Manhã* alardeava que os patriotas de fato conheciam e praticavam as normas da “boa moral”, isso porque estudavam o passado nacional e conheciam as grandezas e virtudes da história da pátria: o heroísmo dos descobridores e bandeirantes, a bravura na expulsão dos invasores, os movimentos libertadores, o humanismo da cruzada abolicionista e a vocação pacífica e hospitaleira do povo (RESNIK, 1992, p. 111).

A campanha do *Correio da Manhã* encerrou-se com a Portaria de 19-03-1940, expedida por Gustavo Capanema: “A partir do ano escolar de 1940, a História do Brasil passará a constituir uma disciplina autônoma da História Universal, no curso fundamental do ensino secundário” (Idem). A partir de então foi ministrada nas 4ª e 5ª séries paralelamente à História Geral e História da América.

Em 1943 os programas de ensino de História do Brasil para as 3ª e 4ª séries do curso ginásial vieram à luz. Em 1945 o programa de História do Brasil para o 3º ano do curso colegial, integrados à matriz comum dos cursos clássico e científico.

Seja como for, a Lei Orgânica do Ensino Secundário reforçou as bases de um currículo de sentido patriótico e a preocupação moral. Os programas de História foram elaborados por Jonathas Serrano e Delgado de Carvalho, os resultados deixaram entrever diferenças significativas, de um lado uma história “tradicional”, de outro, uma história “renovadora”. Com efeito, Jonathas Serrano propôs um programa centrado nos eventos políticos, ao enfatizar a formação da consciência patriótica e reverenciar as tradições religiosas. Delgado de Carvalho secularizava os eventos despindo-os de exaltação. Para Resnik (1992), o programa de ensino aproximou-se das concepções de Jonathas Serrano.

Em suma: as informações a respeito dos programas de ensino para a disciplina História do Brasil permitem concluir que a seriação sofreu alterações profundas entre 1889 e 1950. Entre 1889 a 1930 a disciplina constou em uma das séries do secundário. Entre 1931 e

1950, último ano em que vigorou o programa da reforma Capanema, a disciplina foi ministrada em pelo menos duas séries.

Quadro 1: Seriação da disciplina História do Brasil: 1889-1950

Programa	Disciplina	Séries
Programa de 1892	História do Brasil	7º ano
Programa de 1893	História do Brasil	7º ano
Programa de 1895	História e Corografia do Brasil	7º ano
Programa de 1898	História do Brasil	6º ano do Curso Realista 7º ano do Curso Clássico
Programa de 1901	História Universal	?
Programa de 1912	História Universal	6º série (4 horas)
Programa de 1915	História do Brasil	5º ano (4 horas)
Programa de 1926	História do Brasil	5º ano (80 Lições)
Programa de 1929	História do Brasil	5º ano (80 Lições)
Programa de 1931	História da América e do Brasil	3ª, 4ª e 5ª séries (2 h semanais)
Portaria 1940	História do Brasil	4ª e 5ª séries
Programa de 1943	História do Brasil	3ª e 4ª séries ginásio
Programa de 1945	História do Brasil	3ª série do colegial (clássico e científico)

Fonte: Programas de ensino de 1889 a 1950.

Quanto à inclusão da disciplina História no secundário, sem fazer distinção entre História Geral e do Brasil, em 1930 constava em três das cinco séries do secundário.

A partir de 1931, foi incluída em todas as séries do curso fundamental e 1ª série do complementar pré-jurídico. Em 1943 integrou o currículo das sete séries do ensino secundário.

Em 1931, História do Brasil foi integrada em três séries; em 1940 integrada em duas séries ginásiais, e em 1942, em duas séries ginásiais e uma no colegial.

Em 1931 os conteúdos da disciplina foram englobados a História da América, denominada História da América e do Brasil, e ensinados em três séries, em paralelo ensinava História Geral: Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

Em 1943 os conteúdos de História do Brasil foram subdivididos em Período Colonial: “1. Do Descobrimento até a Independência”, e Independente: “2. Do Primeiro Reinado até o Estado Novo”.

A disciplina recebeu maior extensão a partir de 1931 quando comparada aos currículos anteriores. Bittencourt (1990, p. 61) fez uma ressalva ao afirmar que a História não era, antes de 1931, conteúdo transmitido com exclusividade apenas pela disciplina História. Esse conhecimento era difundido por outras “matérias” escolares, por exemplo, escreve a autora, “a Antiguidade foi tema de estudos nas diversas disciplinas literárias e de religião”.

CONSIDERAÇÕES

As mudanças na distribuição dos conteúdos e na seriação da disciplina História do Brasil no curso secundário, a partir do programa de ensino de 1931, ao influenciarem a edição dos livros didáticos contribuíram para a expansão da indústria livreira. Tal expansão contribuiu para o aperfeiçoamento da indústria gráfica no Brasil e conseqüente modificação das características materiais das edições escolares no que se refere à aparência, resistência do livro e disposição do conteúdo.

Como parte das mudanças em torno da produção e editoração de livros didáticos no Brasil a partir da década de 1930³⁷, a Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938, proibiu a adoção oficial dos livros didáticos. A medida foi justificada com a afirmação de que assim estariam preservando a liberdade de escolha do professor e evitando favorecimentos na escolha de títulos.

Com a produção de livros seriados e a criação das Faculdades de Filosofia cresceu o número de autores didáticos. Professores-autores atraídos pelas compensações materiais fizeram-se presentes numa conjuntura singularizada pela expansão do ensino secundário.

A esses fatores somaram-se as estratégias editoriais que, tendo em vista a diversidade regional do mercado de didáticos, publicaram vários títulos para uma mesma disciplina e série. O motivo: autor e título com aceitação em São Paulo poderiam não ter a

³⁷ Mais informações em Resnik (1992).

mesma aceitação no Distrito Federal ou em outros Estados. Além de concorrer com edições locais “convinha editar livros da autoria dos professores com maior prestígio local, ou (que) ensinassem em escolas secundárias de crescido número de alunos, ou ainda, (que) não fossem mui recatados na propaganda dos seus livros” (HOLLANDA, 1957, p. 148).

Para Hollanda, analisados em conjunto, os livros didáticos de História de autores brasileiros publicados depois da criação dos cursos universitários demonstravam-se sutilmente melhores no que dizia respeito ao quesito informação histórica. No entanto, enfatizou o autor: “não têm aparecido compêndios que exerçam uma ação renovadora, como a *História do Brasil* de João Ribeiro”, escrito em 1900 (Idem, p. 195).

Em relação ao conteúdo pedagógico, o autor dizia haver alguma melhoria nos títulos publicados a partir da reforma Francisco Campos. No entanto, “ao se tornar a edição de livros didáticos para o curso secundário, um negócio bem mais lucrativo do que em 1930, a multiplicidade crescente de autores não tem contribuído para aprimorá-los pedagogicamente” (Idem).

CAPÍTULO 3 - LOCALIZAÇÃO, SELEÇÃO E APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL

Como anunciamos no Capítulo 1, algumas das dificuldades em se ter o livro didático como objeto de estudo e investigação refere-se à localização, recuperação e catalogação de exemplares, principalmente quando dos títulos antigos, como bem assinalaram Tiana Ferrer (2000), Choppin (2000) e Collados Cardona (2008)³⁸. De modo geral, o livro didático utilizado como objeto de consumo rápido não suscitou interesse em conservá-lo.

Neste capítulo indicamos fontes, procedimentos de localização, recuperação e seleção dos autores e títulos analisados nesta tese.

3.1 PROCEDIMENTOS DE LOCALIZAÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL

Inicialmente localizamos as fontes disponíveis, em seguida efetuamos o levantamento de didáticos para a disciplina História do Brasil. (Ver Apêndice I).

3.1.1 Fontes para a localização do corpus documental

Como fontes para a localização dos livros didáticos de História do Brasil para o ensino secundário no período de 1889-1950 utilizamos:

A lista de títulos de História do Brasil indicados pelos programas de ensino do Colégio Pedro II, 1889 e 1930, disponíveis em Vechia e Lorenz (1998)³⁹.

A lista de livros didáticos de História do Brasil para o curso secundário, em acordo com os programas de ensino de 1931 a 1950 disponível em Holanda (1957)⁴⁰.

³⁸ Insistimos na necessidade de criação de grupos de pesquisas atentos à reunião de dados gerais e organização de acervos sobre o livro didático no Brasil.

³⁹ Vechia e Lorenz (1998) informam não terem localizado os programas de ensino de 1899 e 1901.

Os didáticos de História do Brasil para o ensino secundário, publicados entre 1889 a 1950, constantes na biblioteca de Livros Escolares (LIVRES) da USP, disponível em seu Banco de Dados⁴¹.

Os livros didáticos de História do Brasil, publicados entre 1889 e 1950 e *corpus* de pesquisas acadêmicas, dissertações e tese, conforme Moreira e Silva (2010).

3.1.2 Primeira localização do *corpus* documental

Localizamos respectivamente os seguintes títulos e autores:

Sete autores indicados nos programas do Colégio Pedro II entre 1892 a 1929:

Programas de 1895 e 1898: *História do Brasil*, de Luiz de Queiroz Mattoso Maia.

Programa de 1915: os autores Escragnolle Dória e João Ribeiro, sem referências às obras.

Programa de 1926: *História do Brasil*, de Pedro do Couto, e *História do Brasil*, de Veiga Cabral.

Programa de 1929: além dos dois títulos anteriores indicava: *Quadros de História Pátria*, de Basílio de Magalhães e Max Fleiuss, e *História do Brasil*, de Otelo Reis.

26 títulos publicados de “acordo com os programas para o ensino secundário” de 1931 e 1949 conforme dados constantes em Holanda (1957):

Programa de 1940: 3 títulos, *História do Brasil* para a 4ª série fundamental, e *História do Brasil* para a 5ª série fundamental, de Alfredo Gomes, e *História do Brasil*, de Basílio de Magalhães.

⁴⁰ A lista incompleta abrange apenas os títulos examinados por “Autor”, informa Holanda (1957). O autor relacionou em apêndice os autores e títulos em acordo com os programas de 1931, 1940, 1942, 1945, 1949 e 1951.

⁴¹ O Banco de Dados LIVRES disponibiliza pela *Internet* a relação de seu acervo composto de obras didáticas de diversas disciplinas escolares entre 1810 a 2005. A consulta, simples ou avançada, ao Banco de Dados LIVRES pode ser feita buscando por: Disciplina; Autor; Editora; Título; ou Período. O sistema de busca permite a consulta ao acervo da Biblioteca de Livros Didáticos da FE-USP (LIVRES) bem como de outras bibliotecas. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

Programa de 1942⁴²: *História do Brasil*, 3ª série, curso ginásial, de Antônio José Borges Hermida, *História do Brasil*, (Resumo didático), de Roberto Macedo, *História do Brasil*, 3ª série, de Basílio de Magalhães, *História do Brasil*, para a 3ª série ginásial, de Ary da Matta, *História do Brasil*, 3ª série, de Orestes Rosália, *História do Brasil*, 3ª série do curso ginásial, e *História do Brasil*, 4ª série, de Jonathas Serrano, *História do Brasil*, 4ª série do curso secundário, Mário Sette, *História do Brasil* para a 3ª série ginásial, e *História do Brasil* para a 4ª série ginásial, de Joaquim Silva, *História do Brasil* para a 4ª série ginásial, de Alcindo Muniz de Souza, *História do Brasil* (3ª série), de Octávio Tarquínio de Souza e Sérgio Buarque de Hollanda, *História do Brasil* Primeiro Volume e *História do Brasil* Segundo Volume, de Artur Gaspar Viana, *História do Brasil Colonial* para a 3ª série ginásial e *História do Brasil* para a 4ª série, de Hélio Vianna, e *História do Brasil* 3ª série e *História do Brasil* 4ª série, de João Pereira Vitória.

Programa de 1945: *História do Brasil*, adaptada ao Curso de Colégio, de Vicente Tapajós, e *História do Brasil*, 3º ano colegial, de Hélio Vianna.

Programa de 1949: *História do Brasil*, 4ª série ginásial, de Alcindo Muniz de Souza, *História do Brasil*, 4ª série ginásial, de Joaquim Silva.

42 ocorrências no acervo da biblioteca de livros escolares, pelo Banco de Dados LIVRES, com 37 autores (ver Apêndice I).

Seis autores em Moreira e Silva (2010): *História do Brasil curso superior*, de João Ribeiro, *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, *História do Brasil*, de Basílio de Magalhães, *História do Brasil*, de Joaquim Silva, *Epítome de História do Brasil*, de Jonathas Serrano e *História do Brasil para o ensino secundário*, de Rocha Pombo.

⁴² Existe uma variação na data desse programa. Ora se considera o ano de 1942, ano da Reforma de Ensino em acordo com a Lei Orgânica do Ensino Secundário; ora 1943, ano de publicação dos programas para a disciplina História do Brasil para as 3ª e 4ª séries do curso ginásial. Em 1945 publicou-se o programa de história do Brasil para o 3º ano do curso colegial. O próprio Hollanda (1957) utiliza em apêndice I o ano de 1942 e no apêndice II o ano de 1943.

Muitos autores e títulos se repetem entre as fontes (ver Apêndice I). Ou seja, a soma dos títulos encontrados não corresponde ao total de títulos localizados.

3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS AUTORES E TÍTULOS

Utilizamos como critério de seleção:

- a recorrência de títulos entre as fontes disponíveis;
- a longevidade dos títulos;
- os autores com maior quantidade de títulos; e
- os títulos mais investigados em estudos acadêmicos.

Em síntese, buscamos os títulos mais difundidos entre 1889 e 1950.

Ossenbach Sauter (2007) menciona quatro critérios para análise da difusão de um título:

- A vida editorial do livro, ou seja, tempo decorrido entre primeira e última edição.
- Número de edição, com cuidado, pois esse índice geralmente é dado comercial.
- Número de edições conservadas em bibliotecas.
- Presença desses livros didáticos em “sebos”.⁴³

O primeiro critério é difícil de ser estabelecido tendo em vista o caráter instrumental do livro didático. Todavia, no período aqui investigado, os exemplares tendiam a ser utilizados por mais de uma geração, o que de certo modo, facilita o mapeamento das edições, além da existência de investigações sobre os títulos considerados.

⁴³ Ossenbach Sauter em palestra no Simpósio Internacional de Livro Didático, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – 2007.

O segundo critério não é muito confiável, pelos motivos expostos pela autora. Porém, consideramos esse critério levando em conta as edições localizadas nas quatro fontes disponíveis em especial na biblioteca LIVRES. Esta fonte permite localizar as sucessivas edições de título, o que nos remete ao terceiro critério: o número de edições conservadas em biblioteca.

O quarto critério foi considerado quando passamos para a etapa de aquisição de exemplares em “sebos” virtuais.

A exemplo de Ossenbach Sauter, selecionar títulos didáticos mais utilizados implica na escolha metodológica do ponto de vista econômico ou tradicional, em outras palavras, significa escolher os títulos mais vendidos, ou os utilizados em longo período de anos. Essa escolha metodológica nos beneficia ou pelo menos não prejudica, uma vez que pretendemos analisar “visões e revisões” de determinados temas.

No tocante ao quarto critério utilizamos levantamentos existentes em dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas entre 1980 e 2005 (MOREIRA e SILVA, 2010).

3.3 APLICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Ao analisar os dados do Apêndice I relativos ao levantamento dos livros didáticos de História do Brasil nas fontes investigadas, nota-se a existência de autores com grande número de títulos. Entre os autores com cinco títulos ou mais, Ary da Matta - 6; Basílio de Magalhães - 9; Joaquim Silva - 8; Jonathas Serrano - 6; Rafael Maria de Galanti - 5.

Entre os títulos recorrentes: *História do Brasil* de Basílio de Magalhães, *Lições de História do Brasil* de Luiz de Queiroz Mattoso Maia, *História do Brasil* de Mário da Veiga Cabral e *Pontos de História do Brasil* de Pedro do Couto.

Entre os títulos com número significativo de edições:

Lições de História do Brasil de Joaquim Manuel de Macedo. (1. ed. 1861, 9. ed. 1922, total 11 edições). (Gasparello, 2002, Melo, 1997, Bittencourt, 1993).

História do Brasil curso superior de João Ribeiro. (1. ed. 1900, 19. ed. 1966 ampliada por Joaquim Ribeiro).

História do Brasil: para o ensino secundário de Rocha Pombo. (1. ed. 1918, 19. ed. década de 1930).

História do Brasil de Vicente Tapajós. (1. ed. 1944, 15. ed. 1969).

História do Brasil: para o 4º ano ginásial. (15. ed. 1946, 30. ed. 1952); *História do Brasil: para o 3º ano ginásial* (31. ed. 1950, 40. ed. 1952); *História do Brasil: para a 1ª série ginásial* (20. e 21. edições em 1953, 40. ed. 1955), os três títulos de Joaquim Silva. Não localizamos as datas das primeiras edições.

Entre os títulos e autores mais investigados, conforme Moreira e Silva (2010) encontram-se: João Ribeiro⁴⁴, Rocha Pombo⁴⁵, Basílio de Magalhães⁴⁶, Joaquim Silva⁴⁷, Joaquim Manuel de Macedo⁴⁸, e Jonathas Serrano⁴⁹.

A partir da aplicação dos critérios selecionados, 12 autores são mencionados: Ary da Matta, Basílio de Magalhães, Joaquim Silva, Jonathas Serrano, Rafael Maria de Galanti, Luiz de Queiroz Matosso Maia, Mario da Veiga Cabral, Pedro do Couto, Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro, Rocha Pombo e Vicente Tapajós.

⁴⁴ Analisado por Resnik (1992), Bittencourt (1993), Melo (1997), Gasparello (2002), Bueno (2003), Ribeiro (2004), Rodrigues (2004) e Caldas (2005). Além de Hansen (2000) que não compõe o mapeamento, mas analisa o autor.

⁴⁵ Investigado por Thompson (1989), Bittencourt (1993), Bueno (2003), Ribeiro (2004), Rodrigues (2004), Caldas (2005) e Silva Filho (2005). Além de Queluz (1994) e Lucchesi (2004), dentre outros.

⁴⁶ Por Thompson (1989), Resnik (1992), Bittencourt (1993), Gasparello (2002) e Rodrigues (2004). Além de Pinto (2000).

⁴⁷ Por Thompson (1989), Resnik (1992), Bueno (2003), Ribeiro (2004) e Caldas (2005).

⁴⁸ Por Bittencourt (1993), Melo (1997), Gasparello (2002) e Ribeiro (2004). Além de Mattos (2000), que dedica sua pesquisa a este autor.

⁴⁹ Por Resnik (1992), Bittencourt (1993) e Demori (2000), além de Vidal (2005), Zanatta (2005) e Oliveira (2006).

3.4 COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* DOCUMENTAL

Para compor o *corpus* documental selecionamos autores e não títulos e após a seleção escolhemos um título por autor. Tal critério pode ser justificado conforme Moreira e Silva (2010) ao referirem-se a autoria de livros didáticos no Brasil e afirmarem que a “democratização do ensino” na década de 1960 alterou as características dos autores de didáticos até então carregados de prestígio. Ou seja, no período delimitado para investigação a maioria dos autores eram mais renomados do que os títulos em si.

Feitas essas observações, retomamos aos 12 autores após a aplicação dos critérios de seleção. Dentre eles, dois autores aparecem em três critérios de seleção: Basílio de Magalhães e Joaquim Silva. Quatro autores em dois critérios: Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro, Jonathas Serrano e Rocha Pombo.

Basílio de Magalhães publica títulos didáticos de 1895 a 1957.

Joaquim Silva escreve e publica títulos didáticos entre 1933 a 1971, pelo que temos notícia.

Joaquim Manuel de Macedo escreve e publica títulos didáticos em 1861-1863, os títulos foram reeditados até 1928.

João Ribeiro escreve e publica títulos didáticos em 1900. Há dados de reedições até 1966.

Jonathas Serrano escreve e publica a partir de 1912. Há dados de reedições até 1968.

Rocha Pombo escreve e publica títulos didáticos na República, todavia, note-se, sua *História do Brasil* é iniciada em 1890. Há dados de reedições até 1968.

Esses autores perpassam as duas conjunturas presentes na periodização eleita para a realização dos nossos estudos e pesquisas.

Um autor inicia sua produção no Segundo Império: Joaquim Manuel de Macedo. Três autores na Primeira República: Basílio de Magalhães, João Ribeiro e Rocha Pombo; dois na Segunda República: Joaquim Silva e Jonathas Serrano.

Com base nessas observações elegemos os seis autores para compor o *corpus* documental: Basílio de Magalhães, João Ribeiro, Joaquim Manuel de Macedo, Joaquim Silva, Jonathas Serrano e José Francisco da Rocha Pombo.

Considerando a (s) série (s) em que estava situada a disciplina História do Brasil, de acordo com os programas de ensino e a disponibilidade e acesso aos exemplares dos títulos selecionamos:

Lições de História do Brasil de Joaquim Manuel de Macedo (Rio de Janeiro: Editora Garnier em 1922) [1. ed. 1861]. Título indicado nos programas do Colégio Pedro II até 1882. Reeditado até 1928.

História do Brasil curso superior de João Ribeiro. (Rio de Janeiro: Francisco Alves: 1928) [1. ed. 1900]. Indicado nos programas do Colégio Pedro II até 1915.

História do Brasil para o ensino secundário de Rocha Pombo. (São Paulo: Editora Melhoramentos, 1925?). [1. ed. 1918]. Reeditado até 1967.

Epítome de História do Brasil de Jonathas Serrano. (Rio de Janeiro: Editora F. Briguiet & Cia, 1941) [1. ed. 1933]. Título lançado após a reforma Francisco Campos e serviu de referência para a disciplina História da América e do Brasil.

História do Brasil de Basílio de Magalhães. Dois volumes - 5ª série ginásial e 2ª série dos cursos clássico e científico. (Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1942, 1958). De acordo com o programa de ensino de 1940.

História do Brasil de Joaquim Silva. Dois volumes - 3ª e 4ª série ginásial. (São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1943, 1944). De acordo com o programa de 1943.

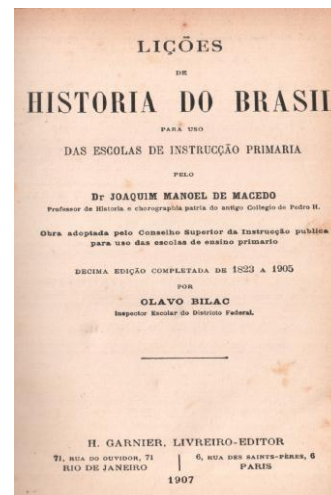
3.5 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

Autores e títulos selecionados.

3.5.1 *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo

O primeiro livro didático de História do Brasil a ter larga aceitação foi *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo⁵⁰. Editada pela livraria Garnier em dois volumes, em 1861 e 1863, para o 4º e 7º ano⁵¹.

O livro se manteve na Primeira República, sendo revisto e atualizado por Olavo Bilac até 1905, e posteriormente por Rocha Pombo. Foi indicado no Ginásio de São Paulo após a reformulação do programa de 1928. (BITTENCOURT, 1990).



Joaquim Manuel de Macedo (1820-1883) formou-se em medicina, mas não a exerceu. Foi membro do IHGB, ocupou os cargos de primeiro secretário, orador oficial e presidente. Seu principal meio de vida foi o magistério, iniciado em 1843 e no Colégio Pedro II de 1849.

Escreveu *Lições de corografia brasileira* (Editora Garnier, 1873), posteriormente traduzido para o francês. *Mulheres célebres* (Editora Garnier, 1878), destinado às escolas femininas e romances como *A moreninha*.

Lições de História do Brasil foi escrito para alunos do Colégio Pedro II de acordo com o programa de ensino para a disciplina, fato que garantiu ao livro a concessão de

⁵⁰ Joaquim Manuel de Macedo inaugura o segundo momento dos livros didáticos de História no Brasil de acordo com Bittencourt (1993) e Gasparello (2002). O momento inicial compreende *Resumo de História do Brasil* de Bellegarde (Laemmert, 1831) e *Compêndio de História do Brasil* de José Inácio de Abreu e Lima (Laemmert em 1843)

⁵¹ O segundo volume foi escrito para “estudantes mais habilitados” tendo em vista a alocação da disciplina no estágio final do curso secundário. Cf. Melo (1997), Mattos (2000) e Gasparello (2002).

benefícios, como o apoio à impressão e prêmios oficiais. O prestígio por servir ao Colégio Pedro II, além de ser o autor professor na instituição e sócio do IHGB, geraram as condições de sucesso do livro.

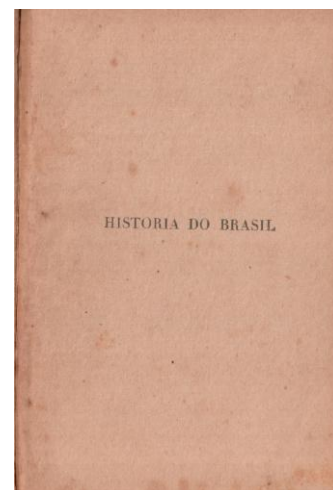
O título teve 11 edições com seis mil exemplares em cada edição, o que o tornou o autor didático mais lido no século XIX. A aceitação de *Lições* deve-se também ao pioneirismo na explicitação do método didático recomendado aos professores.

No prefácio da primeira edição o autor explica que “uma obra escrita para servir ao estudo de meninos não deve ser longa, todavia este só avulta pelas explicações, pelos quadros sinóticos e pelas perguntas que seguem às lições” espaço onde “se encontram as bases principais do método” adotado pelo autor.

O exemplar aqui analisado pertence à edição de 1907, “décima edição completada de 1823⁵² a 1905 por Olavo Bilac”, Garnier, 513 páginas e 62 lições, as sete últimas são “índices cronológicos”. Contém quadro sinóptico e perguntas ao final das lições.

3.5.2 História do Brasil curso superior, de João Ribeiro

Editado pela Livraria Cruz Coutinho, de propriedade de Jacinto Ribeiro dos Santos, 1900, *História do Brasil* de João Ribeiro “continha a matéria essencial do estudo feito nas escolas primárias e secundárias”. O autor aceitou o conselho de dividir o livro em “duas edições separadas, uma destinada a infância e outra aos cursos superiores” (RIBEIRO, 1900, p. VI), que correspondem às classes de Ginásio e Escola Normal. Em 1900 o título para as escolas primárias foi reeditado pela Editora Francisco Alves⁵³.



⁵² Conforme indicação na contracapa do livro.

⁵³ A Editora Francisco Alves publica as edições posteriores do autor.

Analisamos o exemplar para o ensino secundário: Curso Superior, 11ª edição, “segundo os programas do Colégio Pedro II”, “refundida e inteiramente revista e melhorada”, Editora Francisco Alves, 1928.

João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934), conhecido como João Ribeiro, é o autor didático mais investigado em pesquisas acadêmicas, nas quais é tido como o inaugurador da terceira geração de autores do gênero e marco na historiografia escolar, (BITTENCOURT, 1993, GASPARELLO, 2002).

João Ribeiro inovou no campo historiográfico e pedagógico influenciando outros autores didáticos. Joaquim Ribeiro, filho de João Ribeiro e responsável pelas reedições e ampliações de *História do Brasil*, reproduziu, como chamativo na 14ª edição, 1953, a seguinte afirmação de Libânio Guedes: João Ribeiro realizou uma verdadeira “revolução copernicana” na reconstrução do nosso passado histórico.

Enquanto autor didático, lembrando que também exerceu as atividades de jornalista, gramático, professor, pintor e tradutor, o título *História do Brasil* lhe garantiu destaque na historiografia e reconhecimento como historiador. Como afirmou Melo (1997, p. 99), *História do Brasil* “compõe o pano de fundo da construção do Ribeiro acadêmico e literato”, concluindo que há completa coerência entre seus trabalhos⁵⁴.

Foi membro do IHGB e da Academia Brasileira de Letras. Imerso nas campanhas republicanas e abolicionistas, João Ribeiro escreveu artigos e colaborou como redator em jornais como *O Globo*, *Gazeta da Tarde*, *Correio do Povo* e *O País* e na *Revista Sul-Americana* ao lado de Felisberto Freire e Sílvio Romero.

⁵⁴ Professor em colégios particulares desde 1881, como São Pedro de Alcântara e Alberto Brandão, em 1887 João Ribeiro inscreveu-se no concurso no Colégio Pedro II para a cadeira de Português, sendo nomeado para a cadeira de História Universal e do Brasil. Foi professor na Escola Dramática do Distrito Federal. Joaquim Ribeiro dizia que a popularidade do nome de seu pai devia-se as gramáticas que escrevera. Melo (1997) diz que o maior interesse de João Ribeiro residia na crítica literária, história da literatura, estudos de gramática e questões do léxico. Cassiano Ricardo (In: Bosí, 1995) escreve que João Ribeiro foi o verdadeiro precursor do “Modernismo de 1922” ao proclamar as diferenças linguísticas entre Portugal e Brasil. Para concurso no Colégio Pedro II João Ribeiro apresentou a tese *Morfologia e colocação dos pronomes*.

Em *História do Brasil para o curso superior*, “segundo os programas do Colégio Pedro II, 13ª edição refundida e inteiramente revista e melhorada” (1935, Editora Francisco Alves), consta a lista de outros títulos do autor também publicados pela Francisco Alves: *Exame de admissão para os ginásios*, *História do Brasil* “para Ginásios e Escolas Normais, curso superior”, *História do Brasil* “para Escolas Primárias, adaptada para o uso das Escolas do estado de Minas, curso médio”, *História do Brasil* (Rudimentos) “para Escolas Primárias, curso primário”, *História Antiga*; e *Gramática portuguesa* “para o 1º, 2º e 3º ano”, *Dicionário gramatical*, *Livro de exercícios* “para servir com a gramática do 1º ano”, *Seleção clássica e frases feitas*.

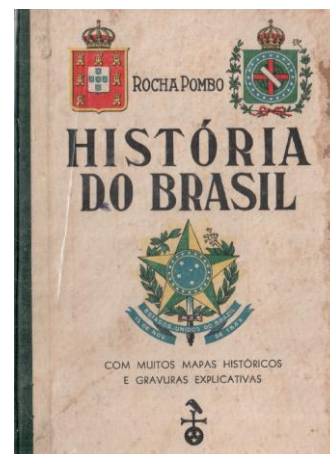
Além desses escreveu *História Antiga: o Oriente e a Grécia* (1892), *História Universal* (1918) e *História da Civilização* (1932).

História do Brasil, “adaptada ao ensino primário e secundário”, 1900, contém 314 páginas e sete ilustrações. A “edição das escolas primárias, com estampas”, 1900, contém 122 páginas, 24 capítulos, e “cronologia”.

O exemplar aqui analisado é destinado ao *curso superior*, 1928, 11ª edição, 543 páginas, contendo a indicação das reedições do título e apreciações de Araripe Júnior, em português, e padre T. Carlos Teschauer, em alemão, além do prefácio intitulado “Do autor”. Os conteúdos do livro foram distribuídos em “unidades temáticas”.

3.5.3 História do Brasil para o ensino secundário, de Rocha Pombo

História do Brasil para o ensino secundário, de Rocha Pombo, foi publicada pela Editora Weiszflog Irmãos, em 1918. O título foi reeditado 21 vezes, a última de 1941.



José Francisco da Rocha Pombo (1857-1933) foi jornalista, professor, político, poeta e historiador. Em 1886 elegeram-se deputado provincial pelo Partido Conservador (QUELUZ, 1998). Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio em 1901. Iniciou-se no jornalismo ao fundar e dirigir *O Povo*, em cujas páginas fez as campanhas abolicionista e republicana. Ao lado de Pedro do Couto e João Ribeiro, republicanos convictos, Rocha Pombo via os marcos definidores do progresso no fim da monarquia e na ascensão do regime republicano⁵⁵.

Rocha Pombo lecionou no Colégio Pedro II e na Escola Normal do Rio de Janeiro. Foi membro do IHGB e terceiro membro da 39ª cadeira da ABL, mas não chegou a ser empossado. Em 1892 propôs a criação de uma universidade no Paraná⁵⁶.

Era conhecido como historiador dedicado ao estudo da formação da nacionalidade brasileira. Serviu-se dos materiais levantados e publicados por outros historiadores para escrever seus livros (GOMES, 1999).

Escreveu *História do Brasil*, 10 volumes, escritos e publicados entre 1905 e 1917; *Nossa Pátria*, título de larga repercussão, editado em 1917 e reeditado até 1970, totalizando 8 edições e 452 mil exemplares (LUCCHESI, 2004); *História do Rio Grande do Norte* (1922); *História de São Paulo* (resumo didático) (1919); *História do Paraná* (1930 e 1934); *História do Brasil: curso superior* (1925); *História Universal* (1930) e *História da América* (1900 a 1925).

Garcia (1934), no discurso de posse na ABL, ao suceder Rocha Pombo, dizia “não há como desconhecer o extraordinário mérito” de *História do Brasil* em 10 volumes de Rocha

⁵⁵ Cf. Piloto (1940), Hardman (1984) e Gomes (1999).

⁵⁶ Obteve do governo do Paraná a edição de lei em 1892 para criar uma universidade, mas esta não se concretizou. Cf. Campos (2006). O *Dicionário biobibliográfico de membros da Academia Brasileira de Letras - I* informa que em 1912, Rocha Pombo fundou uma Universidade no Paraná, de duração efêmera. Cf. Martins (2006).

Pombo, cuja “utilidade provada, os serviços prestados aos estudiosos, que a estimam entre todas as congêneres”⁵⁷.

O livro foi criticado por João Ribeiro, que o definiu como “difuso, frio, raras vezes ameno, de leitura difícil”, mas com informações úteis. Para Caldas (2005, p. 84), “História do Brasil para o ensino secundário é uma compilação de sua *História do Brasil* (10 volumes)”.

O exemplar aqui analisado de *História do Brasil para o ensino secundário*, “com muitos mapas históricos e gravuras explicativas”, pertence a 19ª edição, publicado pela Editora Melhoramentos, 1925 [?]. 317 páginas e 195 ilustrações.

3.5.4 Epítome de História do Brasil, de Jonathas Serrano

Epítome de História do Brasil, de Jonathas Serrano foi editado pela Editora F. Briguiet & Cia, 1933.

Jonathas Arcanjo da Silveira Serrano (1885-1944) formou-se em Direito, mas dedicou-se ao ensino de História no Colégio Pedro II e na Escola Normal. Seus livros contribuíram para a constituição de uma pedagogia da História, dado seu interesse pelo método, o “como se ensina”. Igualmente a Araripe Júnior dizia: “o método é a maravilha da escola e a delícia do professor”⁵⁸.

Jonathas Serrano atuou em prol da educação juntamente com Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Lourenço Filho e Gustavo Capanema, dentre outros. Fez parte da comissão de elaboração do anteprojeto da reforma da instrução no Distrito Federal liderada por Fernando de Azevedo.



⁵⁷ Discurso de Rodolfo Garcia em posse na ABL. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=8478&sid=350>>. Acesso em: 21 out. 2010.
⁵⁸ Cf. Moreira (2008).

Ocupou a direção da Escola Normal do Distrito Federal e subdiretoria técnica da Diretoria Geral da Instrução Pública e presidiu a ABE.

Publicou *Epítome de História Universal*, 1912, adotado no Colégio Pedro II, Escola Normal do Distrito Federal e em outras instituições de ensino. Em 1919 o livro alcançava a tiragem do 12º milheiro, em 1943 a 20ª edição. A última edição, 24ª, é de 1954. O livro foi considerado um ensaio da nova orientação dos estudos históricos.

Em 1914 publicou *Um vulto de 1817*, analisando a participação de Domingos José Martins, seu tio-avô, na revolução de 1817.

Zanatta (2005, p. 32) afirma que tal interpretação da revolução de 1817 “pode ter influenciado Jonathas Serrano em sua participação nas mudanças educacionais, levando-o a se assumir como católico convicto e ao mesmo tempo partidário da modernidade educativa e social”.

Em 1917 publicou *Metodologia da História na aula primária*. O “livrinho” foi considerado por Afrânio Peixoto como de “utilidade para normalistas, professores, estudiosos, educadores e curiosos”.

Publicou *História do Brasil*, impresso na França e publicado em 1931, com tiragem reduzida de 200 exemplares, tendo em vista o alto custo devido a quantidade de páginas, 580, ilustrações e mapas, 121. Revisado por Lucinda Coutinho de Mello Coelho, o livro foi reeditado em 1968.

Defensor do uso de outros meios de ensino que não apenas o livro didático publicou em 1930, com Venâncio Filho, *Cinema e educação*. Como entusiasta da Escola Nova escreveu *Escola Nova, palavras serenas num debate apaixonado*, 1932, assumindo postura conciliadora entre “católicos” e “modernistas”.

Em 1935 publicou *Como se ensina História*, livro de metodologia aplicada⁵⁹.

⁵⁹ Mais informações sobre *Como se ensina História*, em Moreira (2008).

Epítome de História do Brasil assemelha-se a *História do Brasil* do autor, mas não mero resumo. No dizer de Jonathas Serrano “a diferença é muito mais de plano de exposição, de estrutura interna, de aplicação metodológica do que meramente de volume, calculado em páginas” (SERRANO, 1941, p. 1).

O exemplar aqui analisado pertence a 3ª edição, 1941. Contém 251 páginas, 14 capítulos, 47 ilustrações, 43 retratos, quadros cronológicos e sincrônicos, leituras “complementares” e exercícios ao final dos capítulos.

3.5.5 *História do Brasil*, de Basílio de Magalhães

Basílio de Magalhães (1874-1957), historiador, jornalista, político, folclorista e professor, formou-se em engenharia. Desde estudante difundia ideias republicanas⁶⁰.

Lecionou História da Civilização em diversas instituições: Colégio Pedro II, Ginásio de Campinas, Escola Normal do Distrito Federal e Escola Nacional de Belas Artes. No pedido do presidente Wenceslau Braz dirigiu a Biblioteca Nacional e ocupou interinamente a direção do Arquivo Nacional.



O trabalho que apresentou no 1º Congresso de História Nacional do IHGB, 1914, influenciou a indicação de Max Fleiuss e Liberato Bittencourt para que Basílio de Magalhães fosse acolhido sócio-correspondente da instituição.

Dentre outros, publicou *O folclore no Brasil*, 1939. Na prestigiosa “Coleção Brasileira” da Companhia Editora Nacional publicou: *O café: na história, no folclore e nas belas-artes*, *Expansão geográfica do Brasil colonial*, *Estudos da história do Brasil e História do comércio, indústria e agricultura*.

⁶⁰ Cf. Pinto (2000).

Como autor didático publicou *Lições de História do Brasil* (1895), *Quadros de História Pátria* (1918) em coautoria com Max Fleiuss⁶¹, *História da Civilização* (desde 1939), *Estudos de História do Brasil* (1940), *História do Brasil*, uma reedição em coautoria com Jaime Coelho (1958), *História administrativa e econômica do Brasil* (1951) e *História da América* (1952). Esses títulos tiveram larga aceitação entre 1930 e 1950.

Os exemplares de *História do Brasil* selecionados para análise pertencem, respectivamente, a 3ª edição, Editora Francisco Alves, 1958. Coautoria Jayme Coelho, destinada a 2ª série dos cursos clássico e científico. 262 páginas, 9 mapas, 10 capítulos; e a 1ª edição, Editora Francisco Alves, 1942, segundo volume, para a 5ª série do curso secundário. 222 páginas, 14 capítulos, 83 ilustrações, das quais três são mapas.

3.5.6 *História do Brasil*, de Joaquim Silva

Joaquim Silva (1880-?) foi professor em diversas instituições de ensino paulista: Liceu Nacional Rio Branco, Colégio Madre Cabrini, Colégio São Luiz e Ginásio das Cônegas de Santo Agostinho.

É o autor com maior número de didáticos de História vendidos nas décadas de 1930 e 1940, editados pela Companhia Editora Nacional.



No fichário da Biblioteca Nacional constam os títulos didáticos de Joaquim Silva, (RESNIK, 1992). Entre os 55 títulos do autor constantes no LIVRES há títulos relacionados a história geral, da civilização, da América e história do Brasil.

Serão dois os exemplares analisados. O primeiro, *História do Brasil para o terceiro ano ginasial*, 8ª edição, 1943, “de acordo com o último programa oficial”.

⁶¹ Livro analisado por Gasparello (2002).

O segundo, *História do Brasil para o quarto ano ginásial*, 11ª edição revista e aumentada, 1944, “de acordo com o último programa oficial”, 213 páginas.

Ambos, com quadros sincrônicos, ilustrações, “datas notáveis”, “sumário” e apontamentos “para exercício escrito”.

3.6 QUESTÕES DE PESQUISA

A passagem do regime imperial para o republicano redefiniu as concepções de nação e nacionalismo, portanto, interessa-nos analisar as visões e revisões de república nos livros didáticos de História do Brasil no período eleito para os estudos e pesquisas.

Houve inovações ou reavaliações historiográficas nos temas concernentes ao passado colonial? Surgiram novos episódios da história pátria propícios ao desenvolvimento do ideário nacionalista nos didáticos selecionados para análise? Considerando que República é governo do povo, quais os conceitos de cidadão e cidadania nos títulos didáticos em questão?

Além do conteúdo historiográfico, interessa-nos investigar as opções didático-pedagógicas. Quais inovações constam em tais opções?

3.7 CONCEPÇÕES DE ANÁLISE DO *CORPUS* DOCUMENTAL

Os títulos serão analisados como objeto de múltiplas facetas, a saber: instrumento de políticas governamentais, portanto, imbuídos de valor ideológico e cultural; produto editorial que obedece a técnicas de fabricação e interesses de mercado; e depositário dos conteúdos educacionais. Como expõe Choppin (1992), o livro didático, instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, é inseparável da sua elaboração, utilização das estruturas, métodos e condições do ensino de seu tempo.

Por sua vez, as histórias do Brasil narradas pelos autores serão interpretadas como expressão de seleção cultural que, no interior da escola e da sociedade, logo, legitimadas como “conhecimento oficial”, “conhecimento universal” e “conhecimento verdadeiro”.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS CONTEÚDOS HISTORIOGRÁFICOS DOS LIVROS DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO, JOÃO RIBEIRO E ROCHA POMBO

Nos capítulos 4 e 5 empreenderemos a análise dos conteúdos historiográficos dos autores e títulos que compõem o *corpus* documental, para tanto, retomaremos as reflexões e comentários sobre as conjunturas sócio-histórico-educacionais e os demais estudos realizados em capítulos anteriores.

Empreenderemos a análise individual dos autores e títulos. Com base nas questões de pesquisa formuladas também anteriormente, analisaremos os temas: “formação do povo”, “invasões holandesas”, “Inconfidência Mineira”, “Independência”, “jesuítas” e “bandeirantes” e outros temas necessários. Posteriormente empreenderemos a análise dos títulos comparando semelhanças e diferenças na abordagem dos temas⁶².

4.1 LIÇÕES DE HISTÓRIA DO BRASIL, DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO

Joaquim Manuel de Macedo e *Lições de História do Brasil* devem ser situados levando-se em conta os vínculos do autor com o Imperial Colégio de Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Duas práticas distintas ganharam unidade em Joaquim Manuel de Macedo, como afirmou Mattos (2000, p. 61): a de uma “história verdadeira” e a de promover um conhecimento “por meio do ensino público”; *Lições de História do Brasil* expressaria tal “unidade”.

⁶² Compreendemos narrativa em conformidade com Lima (1989, p.17): narrativa estabelece a organização temporal que coloca o diverso, o irregular e o acidental em uma ordem.

Para o professor do Colégio Pedro II a história passada iluminava o presente, com base nessa visão elabora seu livro didático. No entanto, lembremo-nos, o autor não escrevia história como pesquisador, mas como divulgador didático.

Lições de História do Brasil foi baseada em *História geral do Brasil* de Francisco Varnhagen, só lhe sendo particular a metodologia, como afirma o próprio Joaquim Manuel de Macedo.

O eminente José Honório Rodrigues critica em *Lições de História do Brasil* a ausência do tema “bandeirantes”⁶³ e de uma análise das condições sociais, do povo, da estrutura econômica, de produção e de exportação, e concluiu tratar-se de um livro de uma “pobreza total do ponto de vista social e econômico”, além de estar “ao lado da política oficial dominante e vencedora”. E sentenciava: o “mal que esse livro deve ter feito a gerações e gerações de brasileiros foi irreparável, porque não só lhes deu uma noção falsa da formação histórica brasileira, como influiu na posição política das classes dominantes” (RODRIGUES, 1988, p. 30).

Joaquim Manuel de Macedo era um homem do Império e amigo pessoal de Pedro II. Ao assumir a posição de “liberal conservador”, espécie de meio-termo entre a tradição e o progresso, uma discussão crucial entre intelectuais conservadores e liberais, ele aceitava a ordem monárquica e o Trono.

No tocante ao livro didático ressaltamos que sua contribuição reside na metodologia para didatizar *História geral do Brasil* de Varnhagen, autor que para Rodrigues estava entre os mais representativos historiadores brasileiros (REIS, 1999).

Os temas “descobrimento” do Brasil e da América foram abordados por Joaquim Manuel de Macedo como parte do expansionismo português no século XV.

⁶³ O tema dos bandeirantes consta no Programa do Colégio Pedro II de 1863, item 18. “descobrimento dos paulistas; estabelecimentos em Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Fundação da colônia do Sacramento: sua importância” (Cf. Anexo I). Em Macedo nenhuma lição é dedicada ao tema dos paulistas, mas a colônia do Sacramento (Cf. Anexo II). Localizamos meia página referente aos “sertanejos de S. Paulo” e a “conquista do interior do país” em Macedo (1907, p. 214).

A peregrinação de Colombo e sua chegada em 1492 ao Novo Mundo são narradas criticamente, porque a tese do “descobrimento” colombiano era debatida no Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (MELO, 1997).

Ao descrever o território “descoberto” o autor menciona os indígenas como “gentios” e a eles dedica duas lições. A narrativa inicia-se pelos aspectos naturais e geográficos: vegetação, zoologia, ornitologia, riqueza do solo e hidrografia, e culmina com a exaltação da natureza das regiões recém-descobertas: “aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil o que se apresentava menos digno de admiração, mais pequeno, mais mesquinho foi o homem que habitava, e senhoreava esta vária região” (MACEDO, 1907, p. 38).

Em relação aos indígenas, a abordagem do autor guiava-se pelo olhar etnológico superficial, assinalando curiosidades do cotidiano e as diferenças com o homem civilizado. Ao final da lição propôs questões como:

A que era devida, em parte, a cor de cobre carregada que tinham os gentios? De que armas usava o gentio? Quais eram as fontes principais de onde os gentios tiravam a sua alimentação? Como eram as canoas de que usava o gentio?”, bem como outras que, por comparação, adotavam como medida a visão do aluno: “Quais eram as principais qualidades boas e más do gentio? (MACEDO, 1907, p. 45).

O autor narra os indígenas como pertencente a um povo na sua infância, rudes e selvagens, alheios à civilização. O tom se ameniza quando se detém à concepção de família: “embora muito limitado”, “o gentio do Brasil tinha laços de família”. Porém, ao abordar as relações sociais nota a falta de governo centralizador e de religião, elementos essenciais de uma civilização. De outra forma, o autor valida o estereótipo do “índio sem fé, sem lei e sem rei” próprio de um senso comum que remontava a Gândavo no século XVI.

O autor não apresenta os indígenas como elemento do povo brasileiro. A questão é silenciada. Isso se deve ao fato de Joaquim Manuel de Macedo referir-se aos indígenas como algo do passado e reproduzir uma visão centrada na descrição dos primeiros cronistas (GASPARELLO, 2002).

Em relação às capitanias hereditárias o autor afirma que se tivessem obtido êxito, teriam se tornado pequenas repúblicas e dificultariam, assim, a unidade da colônia. Leitura semelhante fora feita a respeito das atividades administrativas na colônia, as quais segundo o autor, desfavoreciam a centralização como, por exemplo, a divisão em “dois governos provisórios” no século XVI.

E assim como Varnhagen opôs-se a presença dos jesuítas no Brasil, tido como responsáveis pelo malogro da demarcação das fronteiras ao sul do país: “Grandes eram a influência e o poder dos padres da companhia de Jesus; mas o Marquês de Pombal considerando essa companhia nociva ao Estado, resolveu fazê-la desaparecer dos domínios portugueses”. (MACEDO, 1907, p. 256).

O autor dedica 100 páginas ao tema das “invasões” estrangeiras, com ênfase na “guerra holandesa”⁶⁴. Concluiu: “as invasões” favoreceram a aproximação entre as três raças que habitavam o território, representadas pelo índio Poti (Camarão), o negro Henrique Dias e o branco. A citação a seguir exemplifica o ponto de vista acima enunciado.

Em um dos últimos meses de 1648 faleceu no Campo Real de Bom Jesus o bravo D. Antônio Filipe Camarão, vítima de uma febre violenta, índio tão ilustre, tão hábil capitão e intrépido soldado, tão notável pelos seus serviços, que merecera do rei Filipe IV a graça do título de Dom para ele e seus herdeiros, o foro do fidalgo, o hábito da ordem de Cristo, como uma pensão pecuniária, e a patente de capitão-mor dos índios (MACEDO, 1907, p. 198).

Do mesmo modo enaltecia o negro Henrique Dias:

⁶⁴ O extenso espaço dedicado às “invasões holandesas” se justifica, segundo Melo (1997, p. 161), por ter sido o único trabalho de pesquisa histórica realizado por Joaquim Manuel de Macedo publicado na *Revista do IHGB*.

O bravo Henrique Dias, esquecido em Portugal, foi no Brasil nomeado mestre de campo de um regimento de negros da Bahia, regimento que nunca se extinguiria e que perpetuamente se chamaria Henrique Dias, denominação gloriosa que se estendeu aos regimentos de negros de outras capitanias (Idem, p. 207).

As guerras ocasionadas pelas “invasões” holandesas são narradas pelo autor em heroicos combates, favoráveis a formação da nacionalidade.

Para Mattos (2000, p. 110), uma estudiosa de Joaquim Manuel de Macedo, “A luta permitira que as qualidades positivas daquelas duas outras ‘raças’ se manifestassem, simbolicamente, em seus representantes já ‘civilizados’”. Trata-se, portanto, de narrativa voltada para a criação de uma memória nacional, uma história geral em oposição à memória regional próxima do federalismo⁶⁵.

Melo (1997) questiona que não se percebe entre os autores da época nada de contraditório ao tratar dos movimentos de expulsão dos estrangeiros como fator de unidade em torno da identidade do colono americano e, portanto, não-português. Do mesmo modo, não haveria contradição em condenar a “invasão” e ao mesmo tempo apontar os efeitos positivos do domínio holandês.

Para Joaquim Manuel de Macedo o “domínio holandês”, então administrado pelo “hábil”, “ativo” e “justo” Maurício de Nassau, propiciou avanços nas relações comerciais, no conhecimento do território e nos progressos técnicos.

A Revolução Pernambucana (1817), a Confederação do Equador (1824) e a Revolução Praieira (1848/49) são explicadas por Joaquim Manuel de Macedo como movimentos de caráter republicano, em conformidade com Varnhagen, ambos eram adversos

⁶⁵ Apesar das críticas é comum encontrar a afirmação de que a luta contra os estrangeiros originou sentimento nativista e de consciência nacional. Dentre as críticas, a de Mello (1975), considera ser mecânico o nexo entre a experiência da dominação neerlandesa e a gênese do “sentimento nativista”, assim como a “Guerra dos Mascates” (1710) em relação à consciência nacional. Para esse autor, trata-se de uma interpretação subjetiva e superficial, carente de rigor científico. Para Pinsky (1989, p. 14) a ideia de que o Brasil fora invadido pelos holandeses “está na base de uma historinha contada até hoje aos jovens, em manuais didáticos”.

a esses movimentos, pois os relacionavam com as ideias sediciosas pós-Revolução Francesa e pós-Independência dos Estados Unidos.

Na interpretação do autor, esses movimentos teriam quebrado a unidade do Império caso não tivessem sido debelados. A narração em torno da condenação e absolvição dos rebeldes da Revolução Pernambucana evidenciava, mais uma vez, a magnanimidade do governo imperial.

A Inconfidência Mineira é outro tema destacado⁶⁶. Joaquim Manuel de Macedo contraria, em parte, da interpretação de Varnhagen, a atuação dos “inconfidentes” fora heroica e um movimento em prol da independência.

Parece-nos que o autor posicionou-se contrariamente a Varnhagen pelo fato de a interpretação sofrer críticas. Com efeito, a interpretação em voga pertencia a Joaquim Norberto de Souza e Silva, apresentada no IHGB em 1860, ano em que Joaquim Manuel de Macedo escreveu suas *Lições*⁶⁷.

O autor trata a “Inconfidência” como movimento positivo por desejar a independência nacional, mas negativo por ter aspirações separatistas. Os inconfidentes, apesar de inoportunos foram considerados “nobres mártires” da “luta de Independência do Brasil”⁶⁸.

Em *Historia geral do Brasil*, Varnhagen se posicionou como advogado de acusação de Tiradentes pelo crime de “lesa-majestade”, definindo-o como: “incapaz”, “desqualificado”, “antipático” e “feio”. Em suma, atribuiu a Tiradentes o fracasso do movimento.

Joaquim Manuel de Macedo, ao contrário, realçou a figura de Joaquim José da Silva Xavier:

subiu à forca no dia 21 de abril de 1792, mostrando antes e durante a execução a mais inabalável coragem, legando o seu nome ou antes sua alcunha a essa

⁶⁶ Os programas de ensino do Colégio Pedro II – de 1858 e 1862 – usam o termo “conspiração” para referir-se ao movimento dos inconfidentes mineiros de 1789.

⁶⁷ *História da Conjuração Mineira* de Joaquim Norberto de Souza e Silva só foi publicada em 1873. Cf. Figueiredo (1996).

⁶⁸ A palavra “mártir” em *Lições* diz respeito a um herói pátrio e não religioso. Cf. Gasparello (2002).

conjuração, e ficando sua memória elevada acima de todos os seus companheiros, pelo fulgor da coroa do martírio (MACEDO, 1907, p. 269-270).

A “inconfidência mineira” e a “transmigração”⁶⁹ da Família Real são narradas por ele como fatos históricos constitutivos do processo que culminaria com a Independência.

A “Independência” é explicada como a “fase adulta” da nação, o desdobramento inevitável do “descobrimento” e da colonização portuguesa (MATTOS, 2000).

O autor narra a “Independência” como fato natural resultante da tradição do povo brasileiro, isto é, explica o percurso histórico anterior como antecedentes da formação do Estado-Nação. As mudanças relacionadas à Independência seriam resultantes do progresso das ideias, cujo ápice seria a manutenção da ordem social monárquica.

Ao tratar do fato Independência, Joaquim Manuel de Macedo realça a atuação de homens ilustres como José Bonifácio.

O primeiro e segundo volumes de *Lições* (1861 – 1863) narram a história do Brasil até a Independência. Joaquim Manuel de Macedo faleceu em 1883, todavia, não se sabe até quando atualizou as reedições de *Lições*. O exemplar aqui analisado pertence à edição ampliada por Olavo Bilac, o qual narra os fatos até o governo de Rodrigues Alves (1902-1906).

Dentre os temas destacamos ainda as “sedições e revoluções” do período regencial, dentre elas, segundo o autor, “a mais séria de quantas ensanguentaram o solo do Brasil” foi a “luta civil que ficou tendo o nome de *Guerra dos Farrapos*”.

A pacificação dos “rebeldes” é narrada em uma sucessão de combates até a vitória do exército imperial comandado pelo barão de Caxias: “assegurando aos rebeldes o completo

⁶⁹ O termo “transmigração” foi utilizado para sinalizar a continuidade entre passado colonial e presente/futuro do Estado soberano. Nos programas de ensino de 1858 e 1862 o episódio é nomeado de “chegada do príncipe regente, depois D. João VI ao Brasil”. O programa de ensino de 1877 utiliza a denominação “Transmigração da Família Real de Bragança para o Brasil”, conforme Joaquim Manuel de Macedo em *Lições*. O programa de ensino posterior a *Lições* parece ser influenciado por esse livro, o que significa um movimento inverso ao que comumente é mencionado, ou seja, que livros didáticos seguem os programas de ensino em vigor para garantir sua aprovação e utilização no meio escolar.

esquecimento das causas e consequências da Guerra dos Farrapos” (MACEDO, 1907, p. 369; 378. Grifos do autor).

Sobre o período imperial chama à atenção a narrativa da “guerra com o Paraguai”. As campanhas militares são explicadas factualmente, embora sejam perceptíveis os elogios à “memorável ação” do exército brasileiro ao mesmo tempo em que ratificava a “inesperada e brutal agressão” do inimigo.

Com a entrada dos exércitos aliados em Assunção, estaria terminada a campanha, se Lopez, num esforço desesperado, não tentasse ainda hostilizar a ação do Brasil no Paraguai. Mas o ditador não quis se resignar a deixar o poder, e preferiu arruinar totalmente o seu país e o seu povo (MACEDO, 1907, p. 417).

Joaquim Manuel de Macedo encerra a narrativa concluindo pela inferioridade, não do governo de Solano Lopez, mas do republicanismo de Lopez, e, em contrapartida, a superioridade do Império brasileiro.

O autor faleceu antes da abolição da escravidão, ou seja, o tema praticamente não foi tratado em *Lições*, ainda assim, gostaríamos de abordar o assunto. A principal referência aos negros escravos enquanto agentes históricos constam na lição “Destruição dos Palmares – Guerras civis dos Mascates, em Pernambuco; e dos Emboabas, em Minas, 1687-1714”. O episódio de Palmares é narrado como parte dos atentados contra a monarquia portuguesa e da administração colonial. O autor alude os quilombolas como desertores, criminosos e ameaçadores.

Ao final da lição, o autor propôs as seguintes perguntas: “Como, e quando se organizaram os quilombos dos Palmares? “Como se intitulava o chefe dos Palmares?”, “Houve tentativas infrutuosas para destruir os Palmares?”, “Quem foi o conquistador, e quando se realizou a conquista dos Palmares?”, “Que foi feito dos chefes principais dos Palmares?”. Embora se perceba a coragem dos quilombolas, o que se destaca é a valentia dos paulistas e o perigo do quilombo.

Uma narrativa que contemplasse o negro como elemento formador do povo brasileiro estava fora de perspectiva, mesmo em textos não didáticos de Joaquim Manuel de Macedo, como em *As vítimas-algozes, quadros da escravidão*⁷⁰.

A narrativa sobre o período republicano acrescentada por Olavo Bilac e mais tarde retomada por Rocha Pombo, ao que temos notícia, até 1928, foca os principais acontecimentos dos governos presidenciais.

Entretanto, a visão negativa do regime republicano tal como fora formulada originariamente pelo autor, permaneceu vigente, independentemente das atualizações.

Ao tratar dos “inconfidentes” Joaquim Manuel de Macedo refere-se à República como regime de governo em desarmonia com a educação, costumes e tendências do povo. E caso os ideais republicanos propalados pelos “conjurados” extrapolassem a província mineira o Brasil teria trilhado o caminho das “repúblicas americanas de língua espanhola”, isto é, da fragmentação político-administrativa.

Não houve, por parte de Olavo Bilac e Rocha Pombo, um exame criterioso do texto do livro de Joaquim Manuel de Macedo, no sentido de estabelecer coerência entre a interpretação dada à Colônia e ao Império, e aquela atribuída à República. Certamente tal exame implicaria na alteração das explicações originais. Republicanos, Olavo Bilac e Rocha Pombo se limitaram a atualização dos conteúdos factuais.

É sabido que os editores nacionais admitem, no caso de um livro de muita saída e que reimprimem várias vezes, apenas o acréscimo de algumas páginas finais e alterações (como notas de pé de página), que não os obriguem a compor de novo o texto anterior (HOLLANDA, 1957, p. 108).

4.2 HISTÓRIA DO BRASIL CURSO SUPERIOR DE JOÃO RIBEIRO

A interpretação da história do Brasil de João Ribeiro releva os aspectos socioculturais, o que lhe permitiu criticar as interpretações vigentes: “Em geral, os nossos

⁷⁰ Título escrito em 1869 e reeditado pela editora Scipione em 1987. A terceira edição publicada por essa editora data de 1991.

livros didáticos de história pátria dão excessiva importância a ação dos governadores e a administração, puros agentes (e sempre deficientíssimos) da nossa defesa externa” (RIBEIRO, 1928, p. 18). João Ribeiro se baseava no movimento renovador iniciado na Alemanha⁷¹, o que o tornou divulgador da *Kulturgeschichte* (história cultural) no Brasil, levando-o a divergir das interpretações históricas restritas aos aspectos político-administrativos. (RIBEIRO, 1966; IGGERS, 1995). Ao enfatizar os aspectos culturais e sociais, João Ribeiro fugia do modelo historiográfico de Leopoldo Ranke que conferia centralidade ao Estado na condução do processo histórico. Anunciava: “ninguém, antes de mim, delineou os focos de irradiação da cultura e civilização do país; nenhum dos nossos historiadores ou cronistas seguiu outro caminho que o da cronologia e da sucessão dos governadores”. Ainda, o caminho traçado pelos autores anteriores poderia ser “seguro”, “mas falso em um país cuja história se fazia ao mesmo tempo por múltiplos estímulos em diferentes pontos” (RIBEIRO, 1928, p. 19). Ou seja, João Ribeiro produziu outro sentido para a história do Brasil ao romper com a cronologia da “vida oficial”.

Para o autor: “É difícil atender a todos os elementos que entraram na composição do Brasil, marcar-lhes o grau de colaboração em que agiram” [...] “seria preciso atender num só tempo, ao trabalho de toda a cultura coletiva, na vida oficial e na do povo”. Somente a “inteligência que pudesse abranger todo este sistema de equações diferenciais simultâneas” teria “o exato e perfeito sentimento de nossa história”. (RIBEIRO, 1928, p. 18).

Em *História do Brasil* há simultaneamente uma nova cronologia e uma reinterpretção da história do Brasil centrada na problemática da “formação do Brasil”. Essa reinterpretção invocava as características “internas” e “externas” articulando história “comum” e história “local”. Sobretudo, João Ribeiro valorizava a “vida interna” do Brasil.

O “descobrimento” é explicado em 11 capítulos, e é relacionado aos ciclos dos navegadores que ao navegarem o oceano Atlântico dilataram o ocidente europeu: “o primeiro impulso que arrastou os portugueses às terras incógnitas da África foi a escravidão”, incentivo inicial para o “descobrimento”, [...] “Mais tarde o ouro da Costa foi mais um incentivo, além

⁷¹ Ao ser adotado no Brasil o movimento se aliou as ideias germânicas de Tobias Barreto e Silvio Romero. Cf., Joaquim Ribeiro (1966).

da escravidão”, sendo certo que “a esta ambição do Império se ajuntava a Fé cristã em luta contra os sarracenos” (Idem, p. 23).

O “descobrimento” tivera como motivação a escravidão, o ouro, o comércio e a religião, divergindo do registro de Joaquim Manuel de Macedo que via na vontade de reis e príncipes as navegações que levaram ao “descobrimento”.

Ao defender a tese de que “o presente é quem governa o passado” João Ribeiro postulava que o “passado é constituído pelo presente”⁷². Para ele, o regime das capitanias hereditárias fora a “salvação certa da colônia” [...] “não havia outro meio de que lançar mão naquele tempo”. No entanto, considera-o o principal fator da “história local” e “ainda hoje o Brasil resente os germes das oligarquias locais”: “não há que recriminar contra esse ritmo natural da nossa história, do qual o princípio da unidade tentado com Tomé de Souza, realizado com a monarquia, tenderá sob qualquer forma a prevalecer no futuro” (RIBEIRO, 1928, p. 74).

O regime das capitanias era “história externa”, portanto, não teria influenciado a formação da cultura nacional, fruto da “história interna”.

Hansen (2000, p. 74), ao analisar a *História do Brasil* observa que “apesar de não ser possível escapar a temas como o descobrimento, as capitanias hereditárias, os governos gerais, e outros, que por expressarem uma filiação à Europa, eram mais propriamente uma ‘condição’ para a existência da história do Brasil”, o significado desses acontecimentos na narrativa de João Ribeiro, “não era mais dado pela necessidade de se legitimar o Estado imperial governado por um monarca descendente da dinastia real portuguesa, mas de se reconhecer a realidade de um povo-nação enquanto coletividade”. (Idem, ibidem).

A ocupação estrangeira é associada às causas econômicas e comerciais. O tema é explicado em três unidades. Sobre a “invasão holandesa”, o autor questiona: “Que restou entre

⁷² Essa concepção da história perceptível na *História do Brasil* foi explicitada por João Ribeiro no discurso de ingresso ao IHGB em 1915. Cf. Melo (1997) e Hansen (2000).

nós dos holandeses? Nada, senão os efeitos do monopólio, e uns começos de sensibilidade pessoal e autonomia que nos produziu a irritação da luta” (RIBEIRO, 1928, p. 17).

Foi a causa do comércio livre que nos trouxe o jugo holandês; só uma esquadra poderia defender-nos dos *rouliers de la mer*, e essa foi a espanhola, e depois foi ainda, indiretamente, a inglesa. Nem nós, nem Portugal conosco, conseguiríamos tamanho resultado (Idem, p. 18).

A observação que fazemos refere-se à abordagem pautada em aspectos econômicos em detrimento do político. Foi a luta pelo livre-comércio contra o monopólio que originou as “invasões”. O autor nega a tese de que a expulsão dos holandeses fora possível graças à solidariedade das “três raças” que habitavam a colônia.

Em geral os nossos historiadores falam do sentimento nacional a propósito desta guerra. A verdade é que índios e brasileiros tanto estavam devidamente do lado dos portugueses como dos holandeses. Quando Picard capitula em Porto Valvo, entre os seus trezentos homens apenas a metade eram *brasileiros* e entre estes o Calabar. Na segunda batalha dos Guararapes, os índios do lado dos holandeses, estavam ao mando do Camarão holandês, Pero Poti, parente do Camarão, agora dito autonomista. Os sucessos posteriores fizeram deste Poti e do Calabar dois traidores... (RIBEIRO, 1928, p. 185. Grifos do autor).

Ao contrário de Varnhagen em *História geral do Brasil*, João Ribeiro não outorgava às guerras uma função civilizadora capaz de trazer “energia e atividade aos povos” [...]. “Pelo exclusivo conhecimento das guerras nunca poderemos conhecer os povos, como nunca lograremos conhecer a vítima pelas informações do algoz” (RIBEIRO, 1928, p. 17).

O autor elabora positivamente a figura de Maurício de Nassau e dos holandeses em geral, tidos como mais liberais do que os portugueses. Descreve longamente as batalhas pela expulsão dos estrangeiros e narra os atos heroicos. Para Melo (1997), João Ribeiro detalhou os episódios para cumprir os itens dos programas vigentes.

Na unidade destinada à “formação do Brasil”, o autor explica a irradiação da cultura e da civilização a partir de quatro células colonizadoras, ou grupos locais “que por multiplicação formaram todo o tecido do Brasil antigo”:

Pernambuco que gera os núcleos secundários da Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Alagoas e a cujo influxo maternal sempre obedecem; **Bahia** que absorve Ilhéus e Porto Seguro e gera o Sergipe; **São Paulo** de onde envolve todo o oeste, com os bandeirantes, Goiás, Minas, Mato Grosso; **Rio** que pelo elemento oficial em luta com os espanhóis faz nascer, e já tarde, as capitanias do extremo sul; e **Maranhão** ou **Pará** que gera as unidades administrativas do extremo norte⁷³.

[...]

Esses são os núcleos primitivos do organismo nacional. Todos os demais são secundários e recentes. Se a ideia da federação na república fosse menos política e filosófica do que histórica, atender-se-ia a essa importante consideração (RIBEIRO, 1928, p. 19. Grifos no original).

Cada célula “tem o seu sentimento característico”. Na Bahia a religião e a tradição; em Pernambuco o radicalismo republicano; em São Paulo o liberalismo moderado; na Amazônia e no Rio Grande a separação.

Para ele, o modelo de república federativa implantado desconsiderava a história do país.

A parte inicial da unidade “formação do Brasil” aborda a “história comum” dos territórios, a final, a “história local”, e detêm-se nas diferenças regionais. Na história local localizavam-se os sentimentos ligados a terra e aos movimentos de rebeldia. Essa perspectiva interpretativa foi inovadora. Para Holanda (1957, p. 121), “até 1930, o programa da cadeira não teve em conta as ideias inovadoras de João Ribeiro, particularmente, com respeito à ‘História local’ na formação do Brasil”.

Nessa unidade, João Ribeiro explica “que sempre houve nos nossos movimentos de emancipação política duas correntes liberais separadas” (RIBEIRO, 1928, p. 19). De um lado, os mamelucos, “que desde o século XVII almejam em suas revoluções a república, o federalismo e mesmo o abolicionismo”; de outro, a sociedade colonial, “latina e portuguesa, que faz o constitucionalismo, o império e com ele a centralização da unidade”. Esta última tenderia a desaparecer “pela progressão das raças nacionais; a independência foi para ela como que a supressão de suas fontes e daqui a pouco o que resta do seu substrato, da sua base física, terá desaparecido” (Idem, p. 20).

⁷³ Apesar de falar em quatro células, cita cinco. No capítulo sobre a Formação do Brasil, onde esse assunto será mais desenvolvido, João Ribeiro (1920, p. 283) afirma que esses grupos são “não menos de cinco”.

O autor abre a unidade sobre a “história comum” com a epígrafe:

O jesuíta, o criador e o paulista bandeirante são os fatores da grandeza territorial. Os jesuítas congregam e aldeiam os índios nas margens dos grandes rios do Amazonas e Paraná; os criadores desvendam o sertão do norte e os paulistas todo o centro e oeste até Goiás e Mato Grosso (RIBEIRO, 1928, p. 195).

Ou seja, a formação nacional se encontrava na “vida interna”, dela derivavam as feições e fisionomias do Brasil.

Do *colono*, do *jesuíta* e do *mameluco*, da ação dos *índios* e dos *escravos* negros. Esses foram os que descobriram as minas, instituíram a criação do gado e a agricultura, catequizaram longínquas tribos, levando assim a circulação da vida por toda a parte até os últimos confins. Esta história a que não faltam episódios sublimes ou terríveis, é ainda hoje a mesma presente, na sua vida interior, nas suas raças e nos seus sistemas de trabalho, que podemos a todo o instante verificar (RIBEIRO, 1928, p. 17-18. Grifo no original).

A parte central do seu livro encontra-se voltada para o tema “história interna”. Para o autor os elementos constitutivos da nacionalidade seriam o branco, o negro e o índio, e os agentes formadores, o jesuíta, o criador de gado e o paulista bandeirante.

Em busca da contribuição específica das etnias afirmava que os brancos trasladados para a colônia traziam os “vícios da decadência” de Portugal; o negro, por seu lado, fora o verdadeiro elemento econômico; e o índio pouco teria contribuído para desenvolvimento econômico. Em outras palavras, o branco é “ávido e atroz”, o negro, “servil”, e o índio, “altivo e indolente”, sendo esses “os três elementos donde vai sair a nacionalidade futura. Mas a agitação étnica é toda subterrânea e está repartida por todo o subsolo, guardando a futura erupção” (Idem, p. 110).

A “fusão das raças branca, negra e vermelha” gerou “vários tipos de cruzamentos (mameluco, mulato, cafuzo), branco-índio, branco-negro, índio-negro” ocorrendo o mesmo

fenômeno nos costumes e na linguagem. Pessimista, concluía: “A sociedade mesclada, incapaz de unir-se, logo se enfraquece e se corrompe” (RIBEIRO, 1928, p. 42)⁷⁴.

Em síntese: a formação do mameluco confunde-se com a “formação do Brasil”. De fato, em João Ribeiro a nacionalidade brasileira será representada pela “raça nacional mameluca”, para ele, um dos elementos capaz de conferir “homogeneidade integradora” a nação. A cultura nacional seria a expressão da “psicologia” dessa “raça nacional” e, ainda que isso possa parecer contraditório, já que postulava a incapacidade de união da sociedade mesclada, escreve Hansen (2000, p. 89-90), “não há aí qualquer contradição, pelo menos do ponto de vista da argumentação do autor, pois essa cultura era caracterizada pela *desmoralização*”.

O autor enfocava o despreparo do mameluco para o autogoverno, porém, acreditava que a articulação entre raça nacional e cultura da desmoralização seria passível de solução.

O único remédio para esses povos é o mesmo da antiga colonização, o povoamento contínuo e a imigração europeia (ainda que errada, como nos tempos de Nóbrega) que trabalha nos ofícios e arroteia os campos, inocula a vida e coordena essas desordens e, como dizia Tomé de Souza, não cobra do tesouro (Idem, 1928, p. 286).

Entre os agentes formadores do Brasil, os jesuítas contribuíram para a constituição da unidade nacional, auxiliando na interpretação da língua, religião e ação moral, em contraposição à atuação devastadora dos colonos. Os jesuítas teriam exercido uma função pedagógica junto à “raça nacional”, quer dizer, mameluca. Ou melhor: o “veículo de constituição daquela unidade necessária a formação da nação que era o projeto de intelectuais da passagem do século” (HANSEN, 2000, p. 96).

Na unidade referente à “delimitação territorial do país”⁷⁵, João Ribeiro explica o processo de demarcação das fronteiras do Brasil, as guerras ao sul e a interferência de

⁷⁴ Quando João Ribeiro escreveu *História do Brasil*, o determinismo biológico justificava a existência de três grandes tipos raciais distintos, os fatos se incumbiam de evidenciar a grandiosidade dos brancos. Cf. Schwarcz (1993).

Marquês de Pombal. Para o autor, a expansão territorial para além do Tratado de Tordesilhas se devia aos paulistas e jesuítas “que pela ocupação e conquista” haviam “triplicado a área da antiga colônia”, colocando o Brasil entre os “três ou quatro impérios maiores de todo o globo” (RIBEIRO, 1928, p. 347).

O tema “Pombal e o Brasil” é tratado nessa unidade por ter sido o marquês o responsável pela expulsão da Companhia de Jesus do Brasil alegando que os jesuítas dificultavam o estabelecimento das fronteiras ao sul (Idem, p. 364).

João Ribeiro diferencia as atividades de “entradas” e “bandeiras”. As entradas “eram expedições feitas pelo colono à cata de índios para escravizá-los, ou ainda à busca de minas de metais e pedras preciosas”. Para explicar as “entradas” tidas como aterrorizantes e ferozes ele utiliza-se das transcrições de “empresas” narradas por “antigos cronistas” (Idem, p. 209-210).

As bandeiras “organizadas para a exploração das terras tinham constituição especial que só tornavam compreensível o gênio e a pertinácia dos aventureiros que as compunham”. São explicadas de modo positivo: “É uma cidade que viaja com os seus senhores e seus governados, nela não faltam as rixas e as diferenças, mas o alvo principal e a esperança comum os põe de acordo e harmonia” (RIBEIRO, 1928, p. 225-226). O autor resume as direções das bandeiras citando Capistrano de Abreu, um historiador que reclamava da ausência do tema nos livros didáticos.

Na unidade referente ao “espírito de autonomia”, o autor aborda a “conspiração” mineira, designação constante no programa de ensino em vigor.

João Ribeiro evidencia em *História do Brasil* a presença do povo nacional, “povo mameluco”, como sujeitos contrários ao poder monárquico-absolutista. Entretanto, o

⁷⁵ Sobre a delimitação territorial, João Ribeiro incluiu ao final do livro um texto sobre “Limites e fronteiras” à guisa de leitura complementar. Até a edição de 1928 o texto é de Oliveira Viana, depois dessa edição foi substituído por outro de Fernando Gabaglia, professor do Colégio Pedro II.

movimento de “conspiração” em Minas não fora realizado por mamelucos, mas por brancos: “uma conspiração de quase portugueses contra portugueses”, assim como também não foram os mamelucos os responsáveis pelo “constitucionalismo em 1820” e a “independência política em 1822”. Na interpretação do autor, tais movimentos referiam-se ao “liberalismo português contra o absolutismo português” (RIBEIRO, 1928, p. 271-272).

Para ele, os “conspiradores” eram letrados, o “escol da sua gente, o que havia de mais elevado e puro”, ao mesmo tempo tão frágeis que não chegaram a produzir mais do que propostas e projetos. Após a conjuração “o prestígio dos inconfidentes dissipou o último trabalho dos preconceitos e quebrou, ao menos para os espíritos, as cadeias da escravidão colonial” (Idem, p. 277). Em resumo: os “conspiradores” inauguraram as grandes causas liberais. A narrativa entusiástica da “conspiração” trata da decadência do ouro das Minas Gerais até a derrama e os preparativos da conspiração.

A execução de Tiradentes encerra a unidade. Segundo Melo (1997), a descrição do episódio encetada pelo autor sobreviveu por décadas como modelo de precisão, sendo reproduzida como “leitura complementar” nos livros didáticos, como no de Joaquim Silva.

Na visão pessoal do autor, a população mestiça correspondia à metade da população livre, a outra metade era formada por portugueses partidários do liberalismo e de interesses próprios: “mas esta série de revoluções não é a sua que ela se reservará com todas as forças para o *abolicionismo* e a *república* no império” (RIBEIRO, 1928, p. 234. Grifos no original).

Com a “nova raça” formava-se a base física da revolução. Portanto, para o autor, os movimentos de emancipação política no Brasil se fizeram a partir de “duas correntes liberais separadas”: os mamelucos e a sociedade colonial.

A Revolução Pernambucana de 1817 é explicada a partir da rivalidade entre mamelucos e portugueses. Tratava-se de uma revolução nativista acirrada pela transferência

da Família Real para o Brasil. João Ribeiro nota nesse “movimento republicano” um sentimento nativista sem consciência de pátria.

Na primeira edição de *História do Brasil*, a última unidade englobava os acontecimentos do período imperial, narrando os fatos desde a Independência à Proclamação da República enfatizando os episódios de 1822, 1831, 1888 e 1889.

O 7 de Setembro de 1822, Independência, e o 7 de Abril de 1831, abdicação de D. Pedro I, são narrados como marcos da implantação da República. A Independência fora um movimento sem grande preparação.

Não fosse a rivalidade entre as raças, a data correta da libertação colonial seria a referida a chegada de D. João VI e da Família Real, esse episódio vinculava a emancipação da colônia a ação de Napoleão Bonaparte na Europa. A presença de D. João VI no Brasil teria evitado a fragmentação do território e o aparecimento de pequenas repúblicas de governo instável (RIBEIRO, 1928, p. 446).

Ao divergir das interpretações vigentes sobre a independência, o autor tornou-se conhecido pela versão “antiandradina” (Caldas, 2005, p. 67). Para João Ribeiro os fomentadores do movimento foram José Clemente, Januário, Gonçalves Ledo e Frei Sampaio, inimigos políticos de José Bonifácio de Andrada e Silva, “o Patriarca da Independência”.

As lutas civis travadas no período regencial explicitaram, segundo o autor, o “federalismo extremo das províncias”. A Revolução Federalista do Rio Grande do Sul foi a “revolta” mais detalhada pelo autor, mas aludiu também a “Cabanada” e a “Setembrizada”⁷⁶.

Na narrativa do autor, os “revolucionários” gaúchos são denominados “republicanos”. No programa de ensino de 1898, no qual o movimento gaúcho aparece pela primeira vez, o tema é intitulado “Pacificação da província do Rio Grande do Sul, 1845” (Cf.

⁷⁶ João Ribeiro não utiliza a denominação “farrapos”. Esses movimentos não ocupam capítulo específico. São abordados na unidade dedicada a regências.

Anexo I). Essa perspectiva de pacificação, entretanto, não é destacada no texto didático de João Ribeiro⁷⁷. Dentre os erros administrativos do Segundo Reinado, o maior

foi reaver criminosamente a tradição, já esquecida no primeiro, da supremacia militar e política nos pequenos Estados do Prata, já de si mesmos infelicitados pelo flagelo da corrupção e das tiranias. Essa teve um eco universal e durante toda a guerra do Paraguai onde julgávamos representar a civilização, entretanto toda a civilização e o mundo todo só tinha simpatia pelos nossos inimigos. (RIBEIRO, 1928, p. 494-495).

João Ribeiro criticou tanto o intervencionismo e o expansionismo praticado pelo Império no final do século XIX, como a posição do imperador em relação ao apelo à invasão estrangeira. Para o autor, a civilização e as ideias liberais nunca poderiam servir de pretexto e justificativa da imoralidade dessa conduta.

Os temas Abolição e Proclamação da República foram expostos sucintamente por serem, segundo o autor, acontecimentos recentes: “a história contemporânea ainda não pôde ser devidamente escrita”. Por isso incluiu apenas “algumas indicações acerca das revoluções mais recentes, da abolição e da república” (Idem, p. 512).

O tema da escravidão é abordado na unidade “formação do Brasil”, na parte da “história comum” referindo-se à escravidão vermelha e à escravidão negra. Esta última não é denunciada por João Ribeiro de modo severo, mas abordada quase como fato natural dos processos econômicos e resultado da superioridade de uma raça sobre a outra.

A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 “mais que todas humana e cristã, ameaçava o trabalho e feria gravemente os interesses dos agricultores”. Tal lei “produziu, pois, inúmeros descontentes entre aqueles que, representando a fortuna pública eram por isso mesmo os esteios da monarquia conservadora” [...] “muitos dos agricultores passaram-se ao partido republicano ou ficaram indiferentes ao ataque das instituições”. Outros descontentamentos

⁷⁷ Responsável pelo Império durante o movimento de separação no sul, Diogo Antônio Feijó foi eleito regente do Brasil em 1835. Por tratar-se de um processo de eleição, Feijó foi eleito com 2.826 votos, João Ribeiro afirmou tratar-se da “primeira experiência da república, com o chefe eletivo do governo”. (RIBEIRO, 1928, p. 480).

somaram-se: “levantaram-se em revolta, e, depondo as antigas instituições proclamaram a *República*” (1928, p. 516. Grifos do autor).

O exemplar aqui utilizado, 11ª edição, acrescenta uma unidade para explicar a República entre 1889 e 1928, cerca de 30 páginas. Inicialmente é narrado o governo de Deodoro da Fonseca e a aprovação da Constituinte; depois sucintamente os governos presidenciais até Arthur Bernardes. João Ribeiro (1928, p. 519) assim inicia a unidade:

O sentimento republicano era e sempre foi uma forma mais ou menos explícita das nossas ideias liberais. A monarquia pelo seu caráter popular e democrático não se distanciava do regime republicano generalizado na América e até oferecia sobre este a vantagem da solidez e da paz interna.

A tradição imperial não é negada por João Ribeiro ao articular a memória nacional em *História do Brasil*. A monarquia fora um momento necessário para o advento da república. O autor une os dois regimes de governo numa mesma temporalidade caracterizada pela evolução e progresso.

Para Gasparello (2002, p. 10), em João Ribeiro “o Império, de todo modo, saía justificado”: no discurso monarquista, pelas forças internas, “o costume do povo”; no discurso republicano, pela força externa, que aglutinava o espírito local desagregador. Caldas (2005), por seu lado, evidencia o estabelecimento de uma negociação entre as representações do Império e da República gerando uma tradição híbrida na narrativa. Para Hansen (2000), apesar da súbita nostalgia do Império em João Ribeiro, a República, expressão política da raça nacional mameluca, aparece historicamente determinada.

João Ribeiro não se atém em interpretar a República: um acontecimento “ainda do dia de hoje”, [...] “prematureo julgá-los em livro destinado ao esquecimento das paixões do presente e á glorificação da nossa história” (RIBEIRO, 1928, p. 20). E também, porque objetivava explicar as feições e fisionomias próprias do Brasil, ou seja, a “história interna”,

pois é sobre ela que se deve efetuar uma ação de caráter moral, condição necessária a viabilização do regime republicano.

4.3 HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO SECUNDÁRIO, DE ROCHA POMBO

No prefácio de *Nossa Pátria* Rocha Pombo escreve que “não se ama uma terra senão quando alguma coisa sagrada a ela nos prende – algum sacrifício, ou alguma tradição gloriosa. São essas coisas que firmam a nossa existência moral” (1917, p. 2). Para o autor, conhecer o que “fizeram de grande os nossos antepassados” ajudaria “a tomar o compromisso de os continuar na história”.

Em *História do Brasil para o ensino secundário*, Rocha Pombo diz seguir a orientação estabelecida para *Nossa Pátria*: “É necessário criar entre nós, antes de tudo, o gosto pela nossa história – sem o que, não haverá esforço que levante o nosso espírito de povo” (1925, p. 3). Era necessário “mostrar como a nossa história é bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna do nosso culto”. Ou seja, objetivava despertar o sentimento patriótico entre os leitores.

A narrativa cronológica evolui conforme o programa de ensino de 1915 que estipulava 20 teses, cada tese desenvolvida em quatro lições (Cf. Anexo I). *História do Brasil* é composta em 89 capítulos. Além dos pontos do programa, o autor acrescenta capítulos sobre os antecedentes da “descoberta do Brasil”, bandeirantismo e “os últimos presidentes”. O programa de 1915 estipulava noções sumárias sobre os presidentes da República até Rodrigues Alves (1902-1906), mas o autor vai além, especificamente até 1922.

Em conformidade com o programa de ensino de 1915, Rocha Pombo dedica um terço do livro ao período colonial além de problematizar o processo de colonização: “Em muitos dos capítulos subsequentes teremos de narrar distúrbios, levante e até verdadeiras

revoluções, cujas causas é preciso ir buscar nas calamidades do regime colonial” (ROCHA POMBO, 1925, p. 143).

Ele inicia a narrativa expondo o “mundo no século XV”, isto é, a Europa. Ao tratar da “epopeia das navegações”, dizia que propiciaram uma revolução na esfera política, econômica, intelectual e religiosa. As narrativas lendárias e tradicionais ligadas à existência de terras além-mares, nunca dantes navegados, geraram o desejo de desvendar os mistérios culminando com o “descobrimento da América” por Cristóvão Colombo, e, logo depois, “Portugal e Espanha no Atlântico” propiciaram a “descoberta do Brasil”.

Os capítulos seguintes ao “descobrimento” narram o “reconhecimento da terra descoberta” após um movimento geral de cobiça que levou a corte portuguesa a cuidar dos novos domínios.

A “legenda do Caramuru” e a “legenda de João Ramalho”, para o autor, serviam para evidenciar as relações entre portugueses e índios, as quais teriam contribuído para o domínio do território.

No mais, se refere ao “abastardamento geral das três raças”

Dizemos – abastardamento – em vez de fusão regular e legítima, porque, de fato, o que se fez no Brasil não foi mais que um amálgama dos elementos mais degradados das três raças: – o índio, submetido pela força; o africano, rebaixado até a animalidade; – e o europeu, que vinha dos presídios, ou que se transportava para a América tangido de cobiça. (ROCHA POMBO, 1925, p. 66).

Rocha Pombo descreve o caráter do povo brasileiro atento às discussões e polêmicas quanto a formação da nacionalidade, conforme Bittencourt (1998, p. 195), ao afirmar que as marcas da escravidão estavam presentes nos primeiros anos da República e existiam dois caminhos interpretativos: “enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico ou omitir e deixar silenciado seu passado”.

Em *História do Brasil para o ensino secundário*, os africanos comparecem como tema no capítulo dedicado aos “protestos da raça negra” no qual se explica os quilombos e a abolição: “o africano, cuja natureza moral parecia como que estremecer e agitar-se nas vicissitudes da escravidão, deu no Brasil, como em quase toda a América, frequentes provas do grande vigor humano que trazia lá das suas misérias do continente negro” (ROCHA POMBO, 1925, p.156).

Esse vigor referia-se às manifestações de liberdade: “Desde que chegava ao seu exílio e se via em presença de uma raça superior, a emancipação era o sonho torturado do negro”, aspiravam “a felicidade que via gozada pelo branco” (Idem, p. 157).

Quanto aos quilombos: “Dali saiam, aos bandos, para assaltar estâncias e povoados da redondeza e viandantes incautos, exercendo contra os brancos as vinganças mais terríveis”.

Sobre o quilombo dos Palmares em Alagoas:

Numerosas expedições dirigiram-se contra aqueles díscolos da ordem; mas os pretos repeliram sempre os ataques, até que, em 1697, Domingos Jorge Velho, não sem grandes esforços, pôde destruir os mais fortes daqueles núcleos, sendo os negros apanhados vivos de novo escravizados e vendidos (Idem, p. 159).

O capítulo contém reprodução do quadro de Benedito Calixto sobre Domingos Jorge Velho e seu ajudante de campo Antônio Fernandes de Abreu. Rocha Pombo não menciona Zumbi ou outro líder negro.

O tema da escravidão é abordado em perspectiva econômica, explicava, para não fazer sofrer “a uma só geração todo o castigo do crime secular” foram criadas a Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários e a Lei Áurea para “desfecho daquela crise”.

Dois capítulos são dedicados aos “povos que habitavam o Brasil”. Na visão do autor, os “indígenas brasileiros” tiveram a sorte de descender da raça superior inca. Ao estabelecer essa filiação, segundo Bittencourt (1990), o autor procurava “difundir, pelo ensino os ideais de confraternização entre as nações americanas”. Ainda segundo Bittencourt “o elemento

indígena não era tido como obstáculo à marcha do progresso, mas visto como um agente na colonização pelo trabalho e, contraditoriamente reconhecia a sua luta de resistência frente ao branco” (Idem, p. 86-87).

Rocha Pombo descreveu em detalhes os modos e costumes dos índios tupi. Ele narra uma sociedade indígena com elementos básicos de organização e disciplina, além dos hábitos alimentares e de higiene. Segundo Ribeiro (2004, p.73), Rocha Pombo “enxergava como virtudes, algo a se admirar, esse modo de viver dos índios” e “construiu uma figura indígena simpática e prestimosa”.

Sobre a construção da identidade do povo brasileiro encaminhada pelo autor, Sevcenko (1999, p. 111) considera que ao contrário de outros intelectuais que estabeleciam o tipo nacional com base na conformação étnica, Rocha Pombo via na posse de “uma certa história em comum” as origens da nacionalidade.

As “invasões” estrangeiras ocupam lugar considerável, cerca de 50 páginas. Não há na narrativa das lutas de reconquista do território, a exaltação de tipos representativos das etnias como ocorreu em Joaquim Manuel de Macedo. Afirmava tratar-se de luta dos “brasileiros”, dos “patriotas”, contra os “invasores”, os “estrangeiros”.

Findara, assim, ao cabo de vinte e quatro anos, a ocupação holandesa, sem que se possa dizer que nos fosse um grande mal; pois o que é incontestável é que naquelas lutas se formou de uma vez a consciência da pátria futura, o vigoroso espírito de nacionalismo característico dos americanos (ROCHA POMBO, 1925, p. 139).

Igualmente a Joaquim Manuel de Macedo, Rocha Pombo escrevia que a “insurreição geral contra os holandeses” soava como momento fundador da nacionalidade.

Após a expulsão dos holandeses, as explorações internas foram revigoradas, citando João Ribeiro, Rocha Pombo concebe a bandeira regular como “cidade errante nos sertões”, porém, não diferenciava “entradas” e “bandeiras”.

Narra o incidente que se tornou lendário entre os índios Goiás com o bandeirante “Anhanguera” e citava outros bandeirantes “aventureiros que, com proverbial audácia e paixão cavalheiresca, se internavam nas florestas” (Idem, p. 144). O autor realça a figura heroica dos bandeirantes e comenta de modo sucinto a violência contra os indígenas: “O que é inegável, apesar de tudo, é que essas expedições prestavam à colonização do país os mais relevantes serviços, sem os quais não seria possível o povoamento do interior”. (Idem, p. 147).

Quanto às “violências praticadas contra os índios pelos batedores de sertões”, elas deram “lugar a conflitos mais ou menos graves entre os padres e os colonos”. Se de um lado, os jesuítas “conquistavam a simpatia e veneração dos índios”, de outro, eram “cada vez mais detestados dos espoliadores” (Idem, p. 150).

Rocha Pombo narra secamente a expulsão dos jesuítas no capítulo “Colisão com os espanhóis no sul”. Concluía que o insucesso da delimitação da fronteira ao sul a favor dos portugueses “produziu na corte de Lisboa verdadeira indignação contra os Jesuítas”. E o marquês de Pombal “que desde algum tempo maquinava contra a Ordem, aproveitou o ensejo para decretar a expulsão de todos os padres da Companhia (1759), tanto lá da península como de todas as possessões portuguesas, confiscando-lhes, em seguida, os bens” (Idem, p. 166).

A “conjuração mineira” é justificada pelos abusos na cobrança de impostos pelo governo. Diferente dos autores anteriores, ele legitimava a “conjuração”, não pelas novas ideias europeias introduzidas na colônia, mas pelo descontentamento com os abusos na administração. O clamor contra a metrópole levou Domingos Vidal Barbosa e José Alves Maciel, recém-chegados da Europa, a se aliarem aos valiosos homens da capitania e organizar o movimento.

Ao narrar o “sacrifício do Tiradentes”, o autor não detalha a execução do “gênio da rebelião”, que dera provas de “fortaleza moral, sorrindo para todos, e a todos felicitando,

ufano de ir morrer pela causa a que consagrara a sua vida, e feliz de não arrastar para a morte os cúmplices de sua loucura” [...] “fica na história pátria como o tipo mais glorioso” (Idem, p. 175).

Rocha Pombo cita o Dr. Mattoso Maia, substituto de Joaquim Manuel de Macedo no Colégio Pedro II, para noticiar alguns degredados que regressaram à colônia. Concluía que a “conjuração” fora uma “aspiração generosa”, sintoma das ideias de independência presentes em toda a América, mas que no Brasil ainda “não se havia generalizado, para que a defesa da causa se pudesse fazer no terreno da ação” (Idem, p. 176).

A Revolução Pernambucana de 1817 é narrada factualmente. O autor inicia expondo as correntes de pensamentos divergentes, de um lado aqueles que queriam a “independência incondicionalmente”, de outro, os que “faziam questão da república”. A ala republicana iniciou um levante em Pernambuco, provocado por imprudência do governador, culminado com execução dos desertores. Os massacres teriam “continuado se não fora a anistia geral concedida por D. João VI no dia da sua coroação (6 de Fevereiro de 1818)”. (ROCHA POMBO, 1925, p. 189).

Na narrativa é perceptível a reverência à D. João VI. É preciso compreender que as menções que nos soam elogiosas ao Império têm como fundamento as “tendências liberais” que desde 1880 “dominam de maneira impressiva todas as classes”. (Idem, p. 283).

O autor narra o tema da Independência com a afirmação de que a verdadeira data da emancipação política deveria ser 9 de janeiro de 1822, data em que D. Pedro I decidira “ficar no Brasil” e romper com a metrópole.

Na narrativa sobre o Império há destaque da “guerra dos farrapos” e as “complicações do Prata” e suas subdivisões sobre a “guerra contra o ditador do Paraguai”.

O movimento separatista faz parte das lutas civis iniciadas no período regencial. Rocha Pombo denomina o movimento como “revolução de caráter francamente republicano”.

Utiliza a expressão “pacificação do sul”, conforme utilizado pelo programa de ensino do ano de 1898, para tratar dos acontecimentos finais referentes à “guerra dos Farrapos”.

A guerra contra o Paraguai, considerada “absurda”, é longamente narrada desmerecendo o governo paraguaio e valorizando o poderio do império brasileiro.

A “guerra tremenda de cinco anos, só devida a um homem, a cujas veleidades de mando e a cujo instinto sanguinário se sacrificou todo um povo, e a paz de tantas nações” terminou com “a vitória das nossas armas no exterior” [...] A partir de então, começamos “a encarar com mais coragem o nosso destino” (Idem, p. 280). O destino a que se refere é a Proclamação da República. Na perspectiva de Rocha Pombo o sentimento brasileiro desde o século XVII orientava-se pelas ideias republicanas.

O autor destaca a força da opinião pública após a guerra contra o Paraguai e o estado de “revolução latente” incorporado pela nação após a abolição em 1888. Esses fatos ao lado dos movimentos militares a partir de 1883 seriam os propulsores da Proclamação da República.

Amparando-se em Carvalho (1990), Caldas (2005) afirma que a “criação da ideia de envolvimento popular nos eventos de 15 de novembro de 1889 era a forma de resolver um dos problemas centrais da escrita republicana: legitimar um movimento de caráter notoriamente militar”. Com efeito, a unidade entre militares e civis é visível no texto didático de Rocha Pombo.

Deodoro da Fonseca é construído como o herói do “15 de novembro”. Aparece em cena no meio do conflito armado entre o ministério e a censura que ele impõe ao exército. Rocha Pombo retrata-o como pessoa habilidosa para governar a nação e o Estado constituído.

O período republicano é narrado em dois capítulos, inicialmente o “novo regime” é administrado com “firmeza”, “segurança”, “esforço” e “perseverança” pelos governos presidenciais até 1905. Depois, o autor narra os fatos até a posse de Artur Bernardes em 1922,

um período muito agitado com governos “infrutuosos” e “embaraçosos”, contando com sedições, greves e epidemias, “exaltando os ânimos” da população, “como se o país estivesse sob a iminência de uma revolução” (Idem, p. 299).

Enquanto João Ribeiro se recusa a escrever sobre o contexto republicano, por tratar-se de assunto a ele contemporâneo, o que demonstra, segundo Caldas (2005), o desencanto com a República, Rocha Pombo via os anos iniciais da República de modo positivo e animador, mas os problemas avolumados a partir da década de 1910 levam-no a sugerir a “republicanização” da República. Para Lucchesi (2004), Rocha Pombo via na História o meio de combater o pessimismo que se seguira à instalação do novo regime.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS CONTEÚDOS HISTORIOGRÁFICOS DOS LIVROS DE JONATHAS SERRANO, BASÍLIO DE MAGALHÃES E JOAQUIM SILVA

Conforme anunciado na introdução do Capítulo 4, seguiremos com a análise individual dos autores e títulos neste capítulo, com base nas questões de pesquisa formuladas anteriormente.

5.1 EPÍTOME DE HISTÓRIA DO BRASIL, DE JONATHAS SERRANO

Em *Epítome de História do Brasil*, Jonathas Serrano não segue rigorosamente o programa de ensino. A primeira edição data de 1933, então vigorava o programa de ensino de 1931, a terceira edição de 1941, então vigorava o programa de 1940.

O programa de 1931 não estipulava História do Brasil como disciplina autônoma, mas integrada a História Geral da Civilização. Portanto, para atender o estipulado, o autor fez constar no livro as definições de História e Pré-História, História Antiga, Média e Moderna. Com esse recurso metodológico situou a História do Brasil em âmbito maior. Todavia, como escreveu optou por não seguir “cegamente a programas”.

Em *Como se ensina História*, 1935, Jonathas Serrano notava que a história não podia ser “reduzida a simples enumeração de vultos e episódios sem concatenação lógica, sem nexos causais, sem critério psicológico”. Insistindo no caráter científico da pesquisa histórica e rigorosa aplicação dos métodos críticos, para ele a escrita da história consistia na “narrativa”, “reconstrução do passado” e “balanço das grandes realizações do homem no planeta”. (SERRANO, 1935, p. 17-18; 25).

Ao narrar o “descobrimento do Brasil” aborda a tese do “acaso do descobrimento”, anteriormente exposta no seu *História do Brasil*. Referenciando-se em *O descobrimento do*

Brasil pelos portugueses, de Capistrano de Abreu, Jonathas Serrano dizia tratar-se de “um ponto muito debatido da história do Brasil, e que talvez nunca terá solução decisiva” [...], pois “se existem razões fortes para o acaso do descobrimento, também existem outras, não menos valiosas, que nos levam a crer na intencionalidade da derrota da armada lusitana” (SERRANO, 1941, p. 40).

A questão consta originariamente no programa de 1940 no ponto: “O descobrimento. Pontos controvertidos: crítica” (Cf. Anexo I)⁷⁸.

Quanto à contribuição das etnias para a formação do Brasil, Jonathas Serrano expõe o tema nos capítulos “O elemento indígena” e “O elemento negro”.

O autor explica didaticamente as “tribos selvagens”, o “estado de civilização do indígena brasileiro”, a “catequese” e a “importância do elemento indígena”⁷⁹.

Seria engano julgar dos costumes e das qualidades dos nossos silvícolas pelas descrições românticas de Alencar ou Gonçalves Dias. O tio de Peri, no *Guarani*, o de Iracema, o do guerreiro do I-Juca-Pirama são fantasias literárias. Mas é inegável a coragem dos indígenas, provada em várias ocasiões em nossa história, quer combatessem conosco, ou contra nós. Figuram alguns em nossa galeria de heróis: Araribóia, Piragiba e Poti (SERRANO, 1941, p. 85-86).

A influência exercida “pelos nossos silvícolas” está “na própria língua portuguesa falada no Brasil” e “também no domínio do folclore”.

A “contribuição do elemento negro” é explicada no contexto do Segundo Reinado, quando o autor trata da Abolição. É quando dedica um capítulo sucinto ao quilombo dos Palmares sem introduzir explicações inovadoras, quando comparado aos demais autores didáticos. Nota-se no capítulo uma tendência na literatura didática preocupada em assinalar as mazelas da escravidão e os sofrimentos do negro.

⁷⁸ João Ribeiro e Jonathas Serrano trataram da polêmica “acaso ou intencionalidade do descobrimento” do Brasil, antes mesmo de o tema constar nos programas de ensino. Essa observação contribui para pensar a influência dos livros didáticos e seus autores na elaboração dos programas de ensino.

⁷⁹ O programa de 1940 estipula que o índio deveria ser tratado no que dizia respeito à “etnografia e etnologia do selvagem”. A importância do elemento indígena é sugerida nos programas de 1943 e 1951. O livro didático de Jonathas Serrano apresenta abordagem inovadora posteriormente incorporada ao programa.

Do século XVI em diante, filas e filas de negros escravizados, de pesada cadeia ao pescoço e presos uns aos outros para não fugirem, seguiam rumo da costa, marcados a ferro e brasa e sob o chicote dos *Tumbeiros*. Eram comprados, em geral, a troco de miçangas, de pano da Costa riscado, de cachaça ou de objetos de aço. Eram levados para os presídios (Caconda, Ambaca) e depois embarcados nos principais portos (S. Paulo de Luanda, S. Filipe de Benguela). Atirados no porão de imundos navios, só de vez em quando podiam subir à cobertura para dançar e respirar um pouco de ar puro, que lhes conservasse a vida. Dizimava-os a bexiga, o sarampo, os maus tratos e a fome. Muitos preferiam a morte, jogando-se ao mar. A alguns consumia lentamente a saudade da terra, o *Banzo*. (SERRANO, 1941, p. 158-159. Grifos do autor).

Ao contrário dos indígenas, considerados “rebeldes e avessos ao trabalho pesado” e tendo a proteção dos jesuítas, “os negros sem proteção legal, eram tratados como animais pelo feitor, sempre disposto a punir de chicote, ou mais cruelmente ainda, qualquer falta cometida. Viviam nas senzalas, amontoados sem higiene nem conforto algum”. (SERRANO, 1941, p. 159).

Na escrita do autor era como se a sociedade contemporânea reconhecesse os erros do passado e idealizasse o presente e o futuro como tempos melhores. Todavia, amenizou a narrativa ao escrever que no Brasil os negros eram “mais feliz ou menos desgraçados que noutros países, inclusive as colônias norte-americanas. Muitas vezes o escravo ou escrava se tornava querido dos senhores e sobretudo das crianças” (SERRANO, 1941, p. 159-161). Para Resnik (1992) essa “positivação” traduz um movimento de valorização do trabalho, difundido nos livros didáticos no período estadonovista.

Quanto à “contribuição do negro em nosso meio”, o autor assinala uma grande e natural influência: “A afetividade da *Mãe Preta* é um fato comovedor de nossa história doméstica e social” (Idem, p. 163). Como que ilustrando tal assertiva o livro reproduz um quadro de Jean Baptiste Debret — D. Pedro II, ainda na infância, repousa no colo de uma mucama. Dentre as “qualidades boas ou menos felizes que herdamos dos negros” constava:

As crendices, as superstições, o amor da música e da dança, certa “negligencia crioula”, resignação heroica na miséria, concepção fatalista e leviana da vida, imprevidência unida ao trabalho
[...]

São de origem africana o vatapá, os angus, a canjica, a pamonha, as moquecas e outros *quitutes*; o cateretê, o jongo, a congada e a música de chocalhos e guizos; o transporte em cadeirinha (banguê) ou rede (tipóia). O vocabulário sofreu também a influência do elemento negro: quilombo, quitanda, mandinga e infinitos outros exemplos. (Idem, p. 163; 164-165).

O ato de relevar as influências de negros e indígenas na formação do povo brasileiro é uma constante na produção didática, no entanto, Jonathas Serrano imprime maior fôlego a esse tipo de análise. De fato o tema da influência das “três raças” fortaleceu na Era Vargas quando o discurso da construção da nação pela “união das raças” é contraposto ao “regionalismo desagregador”.

Sobre os temas “invasões” estrangeiras, movimentos nativistas, guerra do Paraguai, o autor assim se posicionava:

Notará o leitor atento que reduzimos ao mínimo indispensável tudo quanto se relaciona com a guerra. Sem omitir os fatos notórios de nosso passado militar, evitamos o erro de escrever em tom de apologia as lutas, lamentáveis sempre, que têm ensopado de sangue o solo pátrio. O ideal seria nem falar nas guerras. Infelizmente é preciso dizer alguma coisa das mais importantes, sob pena de mutilar, falseando-o, o nosso conhecimento do passado nacional. Ma foi com um largo espírito de cordialidade humana que tomamos da pena para escrever tais páginas. Há mais de um decênio já observávamos a este respeito: “O patriotismo moderno, que não tem o horizonte acanhado como o dos Gregos ou Romanos, é um sentimento elevado, que o Cristianismo depurou do que tinha de bárbaro, egoísta e injusto. Além das fronteiras da pátria há outros povos; e, se os não podemos amar como o nosso, não os odiamos como inimigos, nem desconhecemos os seus direitos naturais e inalienáveis. O verdadeiro nacionalismo não é jacobinismo insensato, que prega o ódio ao estrangeiro, é o culto da língua, das tradições, dos traços característicos da pátria; é o combate à imitação servil dos costumes de outras gentes; é o esforço inteligente e bem orientado para que se mantenha a coesão nacional”*. Rio, 1933. (SERRANO, 1941, p. 3-4).

Dos 14 capítulos de *Epítome de História do Brasil* dois referem-se as “Tentativas de ataque e invasões estrangeiras”, com os tópicos “França Antártica”, “França equinocial”, “Tentativas inglesas”, “Primeira invasão holandesa”, “Segunda invasão holandesa” e “Franceses no Rio de Janeiro no séc. XVIII”; e o capítulo “Das reações nativistas às tentativas de independência”, com os tópicos “Movimentos nativistas” — “*guerras* de Emboabas e de

* Nota do autor: “Em nossa “Filosofia do Direito”, pags. 217-218 (Livraria Drummond, ed – Rio de Janeiro, 1920)”.

Mascates”, “Rebelião de Vila Rica”, da “Inconfidência Mineira” e “Revolução de 1817” (grifo no original).

No capítulo “Governo de Pedro II”, Jonathas Serrano analisa a “política externa” do Império e a “guerra com o Paraguai”.

Fosse por sua formação católica, fosse pelo contexto entreguerras mundiais, o autor amenizava a narrativa da guerra ao adotar espírito pacifista.

Quanto às “invasões” estrangeiras escrevia: “a luta continuou no Brasil entre os filhos da colônia, que desejavam expulsar os “invasores”, e estes últimos (os holandeses), decididos a não perder as conquistas efetuadas” [...], “combatendo o inimigo comum, brancos, negros e índios uniram-se melhor. Aponta na resistência heroica ao invasor, certo sentimento de autonomia” (Idem, p. 64-67).

Quanto a “Inconfidência Mineira”, para o autor os “inconfidentes” desejavam “proclamar a República, fundar uma Universidade em Vila Rica e várias fábricas em diversas localidades, abolir a escravidão e fixar a capital da república em S. João d’El-Rei” (Idem, p. 110). Os inconfidentes teriam sido influenciados pelo *Contrato Social* de Rousseau.

A Revolução Pernambucana de 1817 é descrita como movimento republicano. Sobre a guerra contra Paraguai, ao contrário de Rocha Pombo que dedicou páginas ao assunto, Jonathas Serrano é sucinto ao concluir que se tratou de “guerra mortífera”, cinquenta mil mortes causadas pelos combates e o cólera e deixou o Brasil endividado e o Paraguai, arruinado.

Quanto a Independência descreve-a como resultante das “resoluções antipáticas das Cortes de Lisboa” após o retorno de D. João VI a Portugal. Para o autor o “dia do Fico” fora o “grande passo para a Independência”.

A narrativa não enaltece José Bonifácio, mas sua imagem é estampada no tópico “Primeiro Reinado até à Confederação do Equador”.

No capítulo “O clero na formação nacional”, Jonathas Serrano expõe a obra “admirável” dos jesuítas, responsáveis pela “força moral”, essencial a formação da nacionalidade. Tal interpretação fora elaborada por João Ribeiro. O autor é enfático ao narrar a importância “notável” do clero católico no Brasil “reconhecidos pelos autores ainda mesmo pouco simpáticos à doutrina da Igreja” [...] um “historiador, que não é sequer cristão, João Ribeiro, chama-os ‘educadores do Brasil’” (Idem, p. 184).

O autor critica a expulsão dos jesuítas em 1759 “acusados injustamente de serem responsáveis pelo mau êxito das demarcações consequentes ao Tratado de Madri e pela sublevação dos índios” (SERRANO, 1941, p. 184), e a condenação dos bispos quando do conflito entre católicos e maçons, a chamada “questão religiosa”, 1872-1875.

Ao sintetizar os quatro séculos da história do Brasil, o autor constatou a desunião das três raças e que “a corrupção teria sido medonha, se não fosse a ação moral dos Jesuítas” (Idem, p. 212). Relevou as ações do clero católico nos movimentos revolucionários de caráter republicano. Ao explicar a separação entre Igreja e República concluía as “vantagens-evidentes” — livre da autoridade civil, a “Igreja tomou novo desenvolvimento” (Idem, 1941, p. 188).

Os bandeirantes foram abordados no capítulo “Geografia e delimitação definitiva” do território. Sem dúvida, o primeiro autor a dedicar-se a questão da demarcação das fronteiras fora João Ribeiro. Jonathas Serrano inovou ao abordar o tema “entradas e bandeiras” quando abordou a expansão e delimitação geográfica do Brasil.

Inicialmente o tema expansão e delimitação do território constou em *Epítome de História do Brasil*, e depois no programa de ensino de 1943, na unidade “Expansão Geográfica”, incluindo “os centros iniciais da vida colonial”, a conquista das regiões setentrionais, as “entradas” e as “bandeiras” e os tratados de limites. Ou seja, cabe notar, mais uma vez que o programa de ensino é influenciado pelo livro didático e não o inverso.

No capítulo o autor engloba a discussão sobre a “conquista e colonização do norte”, ao analisar as “entradas e bandeiras” cita Capistrano de Abreu, menciona os bandeirantes mais conhecidos, exemplifica as relações conflituosas entre “as reduções, os índios e os bandeirantes”, explica os “tratados de Madri e de Santo Ildefonso” e, por fim, apresenta a “delimitação definitiva” do território. Para ele as ações do Barão do Rio Branco foram decisivas na solução das questões de fronteiras.

Como leitura complementar propõe o texto “Entradas e bandeiras”. Explica as entradas de modo positivo: “não davam, a princípio, ocasião a grandes lutas”, os brancos ludibriavam os indígenas recorrendo a índios mansos ou a mamelucos “para melhor iludirem o pobre selvagem”.

Já as bandeiras são descritas a partir do texto de “Um autor” (não identificado). A descrição se atém ao símbolo de guerra utilizado pelos bandeirantes, às roupas usadas para se protegerem das flechas e aos armamentos.

Quanto ao Império, Jonathas Serrano menciona as lutas civis travadas nas regências destacando a “chamada Guerra dos Farrapos” no Rio Grande do Sul que “só terminou graças à energia e habilidade de Caxias” (Idem, p. 144).

Assim, o autor atendia o programa oficial de 1940, que acrescentou ao Segundo Reinado, o tópico “Caxias e a unidade nacional” (Cf. Anexo I). Essa inovação já constava em *História do Brasil*, no capítulo “Caxias e a unidade do Império”.

Quanto à República, dedica os capítulos “O período republicano” e “A revolução de Outubro e o Estado Novo”.

Jonathas Serrano delimitou assim o período: “Proclamação da República até Outubro de 1930, quando Washington Luís é deposto pela “Revolução”. O autor narra sucinta e ponderadamente os governos presidenciais. No tópico “Deodoro e Floriano”, o segundo é

mais reconhecido: “é justo dizer que a sua firmeza, por vezes implacável, salvou o prestígio da autoridade e consolidou a república” (SERRANO, 1941, p. 198).

Destacamos na narrativa a posição do autor acerca das expedições militares de 1896-97 contra Canudos liderado por Antônio Conselheiro: “um fanático cearense que exercia enorme influência no ânimo rude e ignorante dos sertanejos baianos – os *jagunços*” (Idem, p. 198. Grifos no original). Entre os títulos aqui analisados é a primeira menção a Canudos e Antônio Conselheiro.

Os jagunços, fanatizados, eram um perigo para as populações vizinhas. Quatro expedições foram enviadas contra Canudos, sem resultado decisivo, pois os jagunços resistiam. Afinal, o próprio ministro da guerra se dirigiu ao local onde se fazia a concentração das tropas, em Monte Santo. Canudos foi destruído, perecendo o chefe e quase todos os jagunços combatentes. A luta custara-nos também muitas vidas entre elas as de oficiais de alta patente (coronéis Moreira Cesar, Tamarindo, Tompson Flores e outros). Euclides da Cunha traçou no seu livro *Os Sertões* um quadro magistral dessa luta lamentável (SERRANO, 1941, p. 198-199).

A “Guerra de Canudos” como é hoje conhecida, foi travada porque se acreditava que esse movimento popular era monarquista. Jonathas Serrano justifica as expedições militares contra Canudos — fanatizados os jagunços ameaçavam a vizinhança, passo seguinte, desmerece Antônio Conselheiro e exalta os oficiais caídos em combate.

No último capítulo o autor interpreta a Revolução de Outubro de 1930 como consequência de “erros graves”: a “escolha do sucessor imediato do então chefe do governo” e a “ideia da imposição de uma candidatura impopular” levaram a “inevitável reação nacional” (Idem, p. 233). Na sequência a “revolução” atingiu o “sul, centro e norte do país”, configurando-se como o “maior e o mais importante acontecimento da nossa história política”.

A década de 1930 foi assim periodizada: de 1930 a Constituição de 1934, de 1934 a implantação do “Estado Novo” em 1937, “de 1937 até nossos dias”. Nessas etapas e “de modo crescente, se viu acentuando o desenvolvimento do programa ideado pelos chefes da Revolução de Outubro” [...] “o Presidente Getúlio Vargas soube, nas três fases deste decênio,

manter a coesão nacional, sufocar tentativas de sublevação ou até revoltas de caráter grave, e – o que merece especial relevo – aumentar cada vez mais o seu prestígio pessoal” (Idem, p. 234).

Ao final ilustra o decênio com dados estatísticos demonstrativos do crescimento econômico-social. Certamente o capítulo anterior: “A obra de quatro séculos” visava a permitir aos alunos-leitores comparar os progressos de quatrocentos anos com o decênio capitaneado por Getúlio Vargas, e levá-los a concluírem pela superioridade dos tempos então atuais. Para Jonathas Serrano o “Estado Novo” foi uma tomada de poder a fim de restabelecer a paz, a harmonia e a tranquilidade social.

Como leitura complementar o autor propôs “A riqueza do Brasil”, extraído de *Brasil 1939-1940* (Publicação do Ministério das Relações Exteriores), “O movimento de 1930” de Getúlio Vargas (Discurso de 4 de outubro de 1930, em Porto Alegre) e “O Brasil e a América” também de Getúlio Vargas (*A Nova Política do Brasil*, III vol. p. 66).

5.2 HISTÓRIA DO BRASIL, DE BASÍLIO DE MAGALHÃES

História do Brasil de Basílio de Magalhães inicia-se com uma narrativa pelo ângulo das ideias políticas, econômicas e sociais predominantes no século XVI. A questão sobre o acaso ou a intencionalidade do “descobrimento” do Brasil é relevada. Para ele tal questão não teria a importância de outrora, contudo, se posiciona pela tese da intencionalidade:

não admira tenha vindo de propósito até esta região de aquém-Atlântico, uma vez que a existência do Novo-Mundo estava fora de dúvida desde 12 de outubro de 1492, acrescendo a circunstância de que uma certa e não pequena extensão desta parte do planeta havia sido dada a Portugal pelo tratado de Tordesilhas, em 1494 (MAGALHÃES, 1958, p. 19).

Ao analisar a construção da memória histórica em Basílio de Magalhães, Pinto (2000) afirma que em *Quadros de história pátria* (1918), o autor foca a narrativa na tese do “acaso”, ainda que partidário da tese da intencionalidade, isso por preocupar-se em “manter

na memória o fato histórico do ‘descobrimento’ tal como fora desenvolvido na memória do povo pelos portugueses, mantendo assim a unidade de pensamento e a identidade”. (PINTO, 2000, p. 64).

No capítulo sobre a formação étnica do povo brasileiro, em conformidade com o programa oficial, Basílio de Magalhães considera-a produto da fusão entre o “*xantodérmico*, dono de toda a vasta região e ocupando-a sem solução de continuidade”, o “*leucodérmico*, representado pelo português descobridor e colonizador” e outros europeus, e o “*melanodérmico*, aqui introduzido em avultada quantidade”.

A formação da nossa nacionalidade, resultante do cruzamento de três etnias deveras heterogêneas, caracterizou-se de maneira inexpressiva, permitindo que o nosso maior conhecedor do período colonial – o grande mestre Capistrano de Abreu – viesse a dizer que *a vida social não existiu porque não havia sociedade*. Esta apreciação, aparentemente paradoxal, corresponde, de fato, à realidade (Idem, p. 211. Grifo no original).

No tópico “Primitivos brasis” Basílio de Magalhães fez constar as origens ameríndias, as classificações, o estado político, social, religioso e cultural dos indígenas brasileiros.

Quanto ao “elemento português”, em poucas páginas elogiosas, define-o como sem preconceito de raça. Tal qualidade teria evitado o “enquistamento étnico, semelhante ao que constitui o mais grave problema da grande república *yankee*” (Idem, p. 42).

Quanto ao “negro africano”, detalha, quando comparado a outros autores didáticos, a introdução de negros na colônia, seu estado de civilização e o quilombo dos Palmares. Por fim, aposta no “embranquecimento do nosso povo” ao longo do processo evolutivo nacional.

Quanto às contribuições do negro, escrevia que “exerceram significativa influência em todos os setores da nossa evolução” [...] “mais ainda do que o elemento indígena” [...]. “Além disso, a extrema sentimentalidade do brasileiro deve ter sido incrementada pelo farto leite da ‘raça afetiva’, denominação acertadamente dada por Augusto Comte à africana” (MAGALHÃES, 1958, p. 47).

Sobre a introdução dos negros africanos ressalta dois fatores que consideramos importantes, a saber: os jesuítas como contribuidores do aumento da escravidão por condenarem a escravidão indígena: “Note-se que os jesuítas que tão denodadamente defenderam a liberdade dos índios, se aproveitaram do trabalho dos pretos cativos, desde o tempo de Nóbrega”. (Idem, p. 44); e a figura do “bom senhor”, como observou Resnik (1992), quando postulou que a escravidão era mais prejudicial ao branco do que ao negro escravizado.

Fator preponderante da nossa economia até 1888, o elemento negro não deixou de concorrer para a indolência e até para a dissolução moral dos seus escravizadores. Assim, bem considerada ao seu aspecto psicológico e amplo, a escravidão moderna foi mais funesta aos brancos do que aos pretos, porquanto estes formaram para os seus descendentes livres, nas plagas edênicas do Novo-Mundo, um berço e uma civilização, como provavelmente jamais teriam nas míseras cubatas e nos adustos rincões da África (MAGALHÃES, 1958, p. 47).

Em Basílio de Magalhães a civilização brasileira constitui-se em prolongamento da civilização ibérica conforme detectou Correa Filho (1957). Prolongamento que recebeu o influxo do “novo meio, novas raças e correntes migratórias” tendentes a constituir um organismo cultural emancipado. Desse modo, éramos antes brasileiros, depois americanos, por solidariedade continental.

No trato da “expansão territorial brasileira” Basílio de Magalhães via nos bandeirantes os agentes da expansão e construtores da cultura nacional. Define as “entradas” como expedições oficiais integradas por portugueses, e as “bandeiras” como expansão espontânea organizadas por paulistas.

Quando comparado aos demais autores didáticos, Basílio de Magalhães detalha mais ainda as entradas e bandeiras. Narra os ciclos das entradas e o ciclo do ouro de lavagem, da caça ao índio e o ciclo do ouro e dos diamantes. Para ele, sem as entradas e bandeiras não teria sido possível triplicar “a área concedida a Portugal pelo tratado de Tordesilhas”, os

portugueses, apesar de grandes conquistadores “aqui se contentavam de andá-las arranhando ‘ao longo do mar, como caranguejos’”. (MAGALHÃES, 1958, p. 97)⁸⁰.

Relembra que o movimento “bandeirístico” fez surgir as capitanias de Goiás e Mato Grosso em 1744 e 1748: “Essa enorme extensão territorial iria provavelmente influir, mais tarde, tanto na elevação do Brasil a reino, em 1815, quanto na sua denominação de império, em 1822” (Idem, p. 110).

No capítulo sobre a expansão territorial narra a colonização do Norte — Paraíba, Sergipe, Alagoas, Rio Grande do Norte, Piauí, Ceará e Maranhão — do Sul, do Sertão e da Amazônia. Ao final descreve a delimitação das fronteiras e os processos legais para a delimitação do domínio português em contraposição ao espanhol, ou seja, os tratados de Tordesilhas, Utrecht, Madri, El-Pardo e Santo-Ildefonso.

O capítulo seguinte versa sobre a “defesa do território” em conformidade com os programas de 1943 e 1951, destaca a expulsão dos estrangeiros e as incursões francesas, inglesas e holandesas.

A sequência das unidades temáticas proposta pelos programas de ensino contempla a “expansão geográfica” e em seguida a “defesa do território”. O autor inverte a cronologia vigente nos livros e programas (Cf. Anexo I e II). Ou seja, o território antes de ser defendido deveria ser explicado ao leitor-aluno e desse modo incutir sentimento de pertença.

No capítulo dedicado aos estrangeiros na colônia, Basílio de Magalhães detalha as “invasões” e suas consequências. Ao tratar da reação contra os holandeses não se atém a narrar a união contra o “invasor” holandês, apesar de ser evidente em sua narrativa o “nós” contra “eles”.

⁸⁰ Em 1914, Basílio de Magalhães proferiu palestras sobre o tema “Bandeirismo no Brasil” direcionadas para o estudo da expansão e formação do território nacional. Tais palestras integravam os cursos da Academia de Altos Estudos dirigida pelo IHGB. Cf. www.ihgb.org.br.

Para o autor, além dos aspectos políticos e econômicos, o aspecto religioso contribuiu para a expulsão dos holandeses protestantes. Um mapa do “teatro da guerra holandesa” ilustra o texto.

O programa de ensino de 1943 propôs a introdução dos aspectos econômicos e espirituais após a delimitação do território. No plano econômico deveria se salientar as atividades agrícola, industrial, mineira e comercial. No espiritual, a ação dos jesuítas no tocante ao desenvolvimento cultural.

O autor problematiza a ação dos jesuítas no capítulo dedicado ao aspecto espiritual: “se alguns dos antístes dos primeiros séculos da vida brasileira se notabilizaram pelo martírio ou pelo patriotismo [...], o clero secular forneceu ao nosso país elementos que muito deixaram a desejar, como se depreende das cartas jesuíticas” (MAGALHÃES, 1958, p. 200). Em cumprimento ao programa de ensino relevava Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira.

Simultaneamente detinha-se na importância das congregações religiosas atuantes na colônia: beneditinos, franciscanos, carmelitas e os mercenários (ou mercedários).

Quanto a expulsão dos jesuítas por Pombal, Basílio de Magalhães concluía que as substituições tentadas pelo marquês não tiveram “os mesmos admiráveis resultados, que vinham sendo conseguidos pelos esforços dos discípulos de Loiola, aos quais seria clamorosa injustiça negar que devemos a formação espiritual da nossa pátria” (Idem, p. 209)⁸¹.

Quanto ao “sentimento nacional”⁸² dizia haver “não pequena confusão no que respeita ao sentimento de certos levantes populares e mesmo de sangrentas guerras do nosso

⁸¹ Tal posição em relação aos Jesuítas não corresponde à análise de Pinto (2000, p. 40), ao afirmar que estes são analisados por Basílio de Magalhães como “melhor desenvolvimento espiritual da colônia”, valorizando assim a Igreja católica. Essa discrepância se deve a colaboração de Jayme Coelho no exemplar da edição aqui analisada.

⁸² Proposto como unidade temática no programa de 1943, o “sentimento nacional” engloba a formação do sentimento nativista, as primeiras lutas dos Emboabas e Mascates, os movimentos revolucionários da Revolta de 1720, da Inconfidência Mineira e da Revolução Republicana de 1817. No programa de 1951, reúne apenas os movimentos nativistas e separa, em outra unidade denominada “Tentativas de emancipação”, a Inconfidência e a Revolução de 1817 (Cf. Anexo I).

período colonial”, entretanto, não explica essa confusão, ocupando-se em expor “além dos movimentos econômicos e nativistas constantes do programa oficial”, outros menores ocorridos em São Paulo, Pernambuco e Bahia.

Quanto às “tentativas de emancipação política”, Tiradentes fora “a alma do movimento” da Conjuração Mineira de 1789.

No primeiro caso, o governo da metrópole desistiu da cobrança da enorme quantia em que se achavam atrasados para com o erário régio os habitantes da capitania e também aboliu o estanco do sal. No segundo caso, a semente lançada no solo brasileiro, regada pelo generoso sangue do mártir de 21 de abril de 1792, não tardou a transformar-se na pujante árvore da Liberdade, cujas flores e cujos os frutos desabrocharam e sazouaram ao sol de 7 de setembro de 1822 e de 15 de novembro de 1889. (Idem, p. 234)⁸³.

Nesse trecho Basílio de Magalhães enaltece os movimentos iniciados com a Conjuração Mineira, “semente da árvore da Liberdade”, os quais contribuíram para o ápice da história nacional: a Proclamação da República.

Enquanto a “Conjuração Mineira” era uma “pujante árvore”, a monarquia seria “uma árvore exótica, que havia durado aqui, sem raízes profundas, 67 anos” (MAGALHÃES, 1942, p. 179). Ao referir-se à Revolução Pernambucana de 1817 defende-a como “floração, cada vez maior, dos ideais de liberdade, quer na própria terra pernambucana (1824), quer no extremo-sul (Guerra dos Farrapos, 1835-1845), tornados definitiva realidade pela radiosa aurora de 15 de novembro de 1889”. (Idem, p. 52-53).

Para Basílio de Magalhães a Revolução Pernambucana fora influenciada pela maçonaria. As causas residiam no aumento das “rivalidades entre *reinóis* e *mazombos*” após a transferência da Metrópole para o Brasil e nas influências da “Grande Crise de 1789, da independência das colônias britânicas da América do Norte e dos movimentos de emancipação política das nações hispano-americanas” (MAGALHÃES, 1942, p. 40; grifo no original).

⁸³ Essa citação se encontra em *História do Brasil*, 1942.

Sobre a narrativa da Independência concordamos com a análise de Pinto (2000), para quem Basílio de Magalhães construiu o que denominou de “episódio do Ipiranga” em conformidade com a estratégia de valorização do lugar para a construção da memória nacional. Para Basílio de Magalhães caberia a historiografia e ao Estado promoverem a identidade nacional mediante valorização do passado nacional.

A exaltação da figura de José Bonifácio — grão-mestre da maçonaria, patriarca da independência e construtor da monarquia brasileira — revela a intenção de construir uma memória nacional caudatária da ideologia liberal da qual Basílio de Magalhães era partidário.

Sobre as figuras históricas, Pinto (2000), considera que a imagem do “bom filho” recai em D. Pedro com o intuito de servir de exemplo para o leitor-aluno; o soldado exemplar recai em Luiz Alves de Lima, o barão de Caxias: “quem mais contribuiu, sob o cetro de Pedro II, para a unidade nacional e para a hegemonia do Brasil na América do Sul” (MAGALHÃES, 1942, p. 109).

Se o primeiro decênio após a maioridade de D. Pedro II se caracterizou pela pacificação interna, o fim da Cabanagem, Sabinada, Balaiada, Guerra dos Farrapos, dentre outros⁸⁴, os dois decênios seguintes presenciaram lutas externas com o “alto objetivo de impedir a restauração, sob a forma republicana, do antigo vice-reino do Prata”. Com esse argumento justificava “a guerra do Paraguai” e exaltava o “soldado Caxias”.

O último tema exposto por Basílio de Magalhães, antes de introduzir a República é a “abolição do cativo” em conformidade com o programa de ensino de 1940.

Para o autor a gênese da abolição da escravatura fora a Conjuração Mineira, e após explicar as leis de alforria gradual e a Lei Áurea de 1888, detinha-se na explicação das consequências: “uma profunda desorganização da atividade econômica” e a subtração “da

⁸⁴ Esses movimentos são mais detalhados em Basílio de Magalhães do que nos autores anteriores. É a primeira vez que aparece uma justificativa para a denominação de farrapos ou farroupilhas “dada aos republicanos gaúchos”. Trata-se de uma tradução de “gueux” tomada pelos revoltosos dos Países-Baixos (oriunda de uma expressão pejorativa do duque de Alba, proferida contra eles) e equivale também a “sans-culotte”, da Revolução Francesa de 1789 explica Magalhães (1942, p. 101).

fortuna privada dos brasileiros”; no campo político, o abandono por parte da “aristocracia rural” dos partidos monárquicos e alistamento ao republicano (MAGALHÃES, 1942, p. 165).

Portanto, a abdicação de D. Pedro II deveu-se a abolição, a “pregação do positivismo na Escola Militar por Benjamin Constant” e as “questões militares”.

Basílio de Magalhães situa a “gênese do ideal republicano” no episódio da guerra dos “mascates”, seguido de movimentos de maior expressão: “Inconfidência Mineira”, “Revolução Republicana em 1817”, “Confederação do Equador de 1824” e o movimento do sul-rio-grandense, que, “enfrentando sozinho todas as forças do império, proclamou em 1836 a República de Piratini e em 1839 a República Juliana, tendo-se mantido em armas até 1844” (MAGALHÃES, 1942, p. 167-168). Em páginas posteriores, reafirmara que “o espírito republicano, repontado na classe fardada desde a Guerra dos Farrapos, acentuou-se a partir do encerramento da campanha do Paraguai” (Idem, p. 172).

A abordagem dos governos republicanos consta em dois momentos conforme programa de ensino de 1940: do Governo Provisório até o governo Rodrigues Alves, de Afonso Pena até o governo de Washington Luiz.

Sobre o primeiro momento, destacamos a narrativa sobre “a sangrenta campanha de Canudos”. Para o autor, Antônio Conselheiro ao pregar “verdadeira insurreição contra a República e tendo sido infrutífera a diligência estadual (de novembro de 1896) para coibi-lo de maiores perturbações da ordem, tornou-se imprescindível a intervenção do exército federal”. (Idem, p. 187). Entre os didáticos aqui analisados, Canudos é explicado pela primeira vez como atentado à República.

Sobre o “Estado Novo” descreve-o como “golpe de Estado”, mas golpe “hábil” e “oportuno”, explica o autor:

Jugulada a tentativa bolchevista de 1935, correu o Brasil o perigo de ser conquistado por um prosélito extremado do fascismo de Mussolini e do nazismo de Hitler. Foi para por termo a essa situação inquietante que o Sr. Getúlio Vargas, com o pleno

apoio das classes armadas e do elemento conservador da nossa pátria, deu o Golpe de Estado de 10 de novembro de 1937. (MAGALHÃES, 1942, p. 207)

No entanto, Basílio de Magalhães não esclarece o que seria a “tentativa bolchevista de 1935”, dizia apenas que, afastados os “motivos de intranquilização do país, o Estado brasileiro prosseguia na tarefa de realizações, dentro das diretrizes traçadas pela carta política de 10 de novembro de 1937”. (Idem, p. 208).

Para cumprir os 14 pontos estabelecidos pelo programa de 1940 para a 5ª série do curso ginásial, o autor expõe uma síntese do Brasil contemporâneo com ênfase no econômico-financeiro, político-social, intelectual, educativo, militar e internacional. Dessa síntese destacamos as explicações sobre a educação que a nosso ver contribuíram para a concepção de cidadão e cidadania no Estado Novo.

Basílio de Magalhães explicava que o governo se ocupava em “sanear o Brasil e educar o brasileiro, tornando-o intelectualmente preparado e fisicamente forte para o trabalho e para a defesa da pátria”. Em outras palavras, o cidadão ideal estaria preparado física e mentalmente para o trabalho e a defesa da nação.

A formação intelectual caberia a escola e nela as aulas de história do Brasil teriam papel especial; a educação física ficava a cargo do serviço militar obrigatório e dos esportes e cursos especiais, dirigidos por oficiais do exército.

Se os brasileiros, cultuando as suas tradições gloriosas, tiverem sempre em mira o lema de Barroso na batalha de Riachuelo, – a nossa pátria, uma das maiores, mais belas e mais afortunadas do ecúmeno, atingirá brevemente à meta dos seus excelsos destinos, como potência de primeira grandeza na América e no mundo (Idem, p. 216).

De outro modo, o destino grandioso da nação brasileira dependeria do patriotismo dos brasileiros.

5.3 HISTÓRIA DO BRASIL, DE JOAQUIM SILVA

Em *História do Brasil*, 3º e 4º ano ginasial, Joaquim Silva segue rigorosamente o programa de 1943 (Cf. Anexos I e II).

Ao explicar o Descobrimento remonta a Carta de Pero Vaz de Caminha e aos interesses comerciais como causa das grandes navegações. Como “leitura complementar” consta “As especiarias” (Segundo F. A. Kirkpatrick, *Los Conquistadores Españoles*, 278 e segs.).

Sobre “a formação étnica” escrevia que nem todos os degredados enviados de Portugal para a colônia eram criminosos, ladrões ou assassinos: “Naquele tempo condenava-se ao degredo e a outras penas maiores por motivos que hoje nem constituem delitos puníveis, havendo assim, entre os degredados, gente realmente honesta e trabalhadora”. Essa ressalva se justifica pela valorização da raça branca como elemento formador da nacionalidade: “segundo escreve Martius, o grande rio cujos afluentes foram o índio e o africano” (SILVA, 1943, p. 86).

Os indígenas são descritos conforme as origens e classificados em grupos principais e menores. Joaquim Silva reconhecia haver “diferenças de certos costumes entre os diversos grupos ou mesmo entre tribos do mesmo grupo”, mas diz que muitos desses hábitos “eram comuns a todas elas”.

Quanto às influências indígenas dizia “serem notáveis nos costumes e na língua dos brancos”, poucos e esparsos, os portugueses “se deixaram dominar pelos hábitos da terra”, passaram “a imitar os selvagens na rude e livre vida”. (Idem, 1943, p. 98; 99).

Sobre “o negro” o tratamento é igualmente colonialista: “da África, terra de escravidão, era possível trazer, aos milhares, pretos que já eram escravizados por seus régulos e que, vindo para o Brasil, trocavam um cativo por outro, aliás, menos desumano que o sofrido na terra natal”. (Idem, p. 101).

Sobre a “influência do negro”, assim como Jonathas Serrano em *Epítome de História do Brasil*, Joaquim Silva deduzia, baseado em “antiga crônica” de Antonil,⁸⁵ que “os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho, porque sem eles, no Brasil, não é possível fazer, conservar ou aumentar a fazenda, nem ter engenho corrente”. Além do aporte econômico, a influência do negro poderia ser vista “na constituição do tipo brasileiro, na formação moral, nos usos e costumes, e até na linguagem”.

As crendices, as superstições dos pretos, com sua afetividade, refletiram-se na formação de nossa gente que deles herdou “uma certa negligência crioula, uma resignação heroica para suportar a miséria, uma concepção um pouco fatalista e quiçá leviana da vida, sem grandes preocupações do futuro, o hábito do trabalho sem amor, mas também sem revolta, e, enfim, a melancolia impressa mais na música e na poesia do que no estado de alma habitual do povo”. (SILVA, 1943, p. 102-103).

A conjunção adversativa “mas” serve para reforçar a tese de que, apesar das más heranças herdadas dos negros, a passividade é o elemento qualificativo. Ou seja, se não há resistência não há lugar para narrar os quilombos e revoltas.

A palavra “quilombo” consta apenas no livro para o 4º ano ginásial, os negros fugidos se reuniam “em lugar de fácil defesa ou difícil acesso: os *mocambos* ou *quilombos*. Os mais famosos deles foram os dos Palmares”. Como “leitura” complementar o autor propõe o texto “Os Palmares” (Sem Autor)⁸⁶.

No programa de ensino de 1943 para a 4ª série do ginásial, o tema da escravidão negra comparece na unidade “A abolição”. Ao explicar o tema, o autor cita Gândavo: a vantagem em escravizar “africanos” e não os “selvagens” — os negros “nunca fogem”.

⁸⁵ Crônica do jesuíta André João Antonil em *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, Lisboa, 1711, capítulo IX: “Como se há de haver o senhor do engenho com seus escravos”.

⁸⁶ Não há referência de autor, mas parece tratar-se de texto elaborado pelo próprio Joaquim Silva. Contêm 8 notas, entre explicações e referências bibliográficas. Entre as bibliografias indicadas estão: Nina Rodrigues (1932), com *Os africanos no Brasil*, Oliveira Martins (1880), com *Brasil e as colônias portuguesas*, e Ernesto Ennes (1938) com *As guerras nos Palmares*.

Para o autor os castigos infligidos aos escravos referiam-se aos “casos de delitos de assassinio ou outros de notável gravidade”. Em geral “as leis vigentes” e a “índole benévola da maioria dos senhores, inspirados pela religião”, suavizavam o cativo.

Joaquim Silva diferencia “raça” e “etnia”. Dizia não haver, na Europa ou América, povos “dum só tipo comum”, uma só raça, não há uma raça francesa, espanhola, inglesa ou brasileira, mas “povos ou etnias”.

O autor previa o embranquecimento da população como consequência da “situação estacionária da raça negra e redução do fator indígena”.

Quanto à narrativa sobre a “expansão geográfica” distingue entradas e bandeiras:

Enquanto que, em regra, as entradas não ultrapassam o meridiano do tratado de Tordesilhas, as bandeiras dos paulistas iam além e desbravavam o sertão, devassando ou conquistando com sua audácia o imenso território de Goiás, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e parte de Minas. Assim, a grande expansão do ciclo das bandeiras triplicou a área que, por aquele meridiano, deveria ser o Brasil. (SILVA, 1943, p. 123).

A observação que fazemos diz respeito à influência de João Ribeiro com *História do Brasil curso superior*, nos argumentos de Joaquim Silva, isto é, a valorização das entradas e bandeiras na expansão do território, e na formulação da unidade, conforme estipulada pelo programa de 1943, ou seja, “a delimitação das fronteiras do país: os bandeirantes, os criadores de gado e os jesuítas, o reconhecimento internacional dos tratados de limites”.

Ao narrar a “defesa do território” e as “invasões” estrangeiras Joaquim Silva aproxima-se de Joaquim Manuel de Macedo.

Expõe a deserção de Calabar, releva a administração do “Conde de Nassau, governador do Brasil holandês de 1636 a 1644”, cujo retrato feito por Van Dallen ilustra o capítulo, elucida as vantagens do domínio holandês, aponta a expulsão como uma “heroica reação dos brasileiros”.

Foi melhor aproximar, pelas necessidades da campanha em que se irmanavam, as três raças que deviam contribuir para a formação do povo brasileiro: os brancos reinóis e seus descendentes, como Vieira e André Vidal, os índios como D. Antonio Camarão e os pretos, como Henrique Dias. Os combates vitoriosos “sentiam-se um povo, e um povo de heróis”. Eram eles, “os colonos, os vencedores; e haviam provado ser os iguais senão os superiores dos portugueses da Europa. A partir dessa fase, começou o Brasil a pensar, de mais em mais, na política de Portugal. Na América, nasceu e iniciou seu desenvolvimento um sentimento nacional, a tomar consciência de sua valia” (SILVA, 1943, p. 165)⁸⁷.

Joaquim Silva cita Capistrano de Abreu: “sob a pressão externa operou-se uma solda, superficial, imperfeita, mas um princípio de solda, entre os diversos elementos étnicos”.

A narrativa sobre o “progresso nacional no Império” constante no 4º ano ginásial é otimista, destaca o café como elemento de riqueza, a borracha e o crescimento do comércio, alude à política protecionista e o “espírito empreendedor” de Irineu Evangelista de Souza, “o grande Mauá”.

As observações sobre o “desenvolvimento espiritual” certamente traduzem sua posição católica, com efeito, demonstra-se partidário da Companhia de Jesus e contrário à expulsão dos jesuítas: “Pombal iniciou tremenda campanha contra os inacianos que, por fim foram expulsos, de modo brutal, das terras a que, por duzentos anos, vinham proficuamente consagrando o melhor de suas energias e perseverante devotamento (1759)”.

No tópico “Desenvolvimento cultural da colônia”, diferentemente de Basílio de Magalhães, que realçava a literatura da época pombalina, Joaquim Silva enumera os aspectos negativos da expulsão dos jesuítas no tocante à educação.

A narrativa em torno do “sentimento nacional” ressalta a religiosidade do inconfidente Tiradentes: “homem de caráter nobre, sinceramente religioso e exaltado amigo da liberdade” e ao afirmar que o triângulo que compunha a bandeira dos inconfidentes fora desejado por Tiradentes “em honra da SSma. Trindade”.

Na conclusão sobre a Revolução Republicana de 1817, Joaquim Silva refere-se a “um tardio decreto do rei” para “por termo aos processos e violentas perseguições” contra os

⁸⁷ As aspas dessa citação constam em Joaquim Silva para destacar citações de Calógeras.

revolucionários. No entanto, “já então não havia mais chefes a castigar; quase todo o glorioso pugilo dos republicanos de Pernambuco, havia passado à imortalidade com a glória de mártires da liberdade pátria”.

Como Joaquim Manuel de Macedo, Joaquim Silva utiliza a expressão “transmigração” da Corte ao mencionar a presença de D. João VI no Brasil. Tal como Basílio de Magalhães, a imagem inicial de D. Pedro é positiva até “o grito do Ipiranga”, sua administração é elogiada, assim como o “empenho de servir, com inteligência e energia, á causa pública”.

No segundo livro para o 4º ano ginasial ao abordar o Primeiro Reinado o autor critica a “indébita intromissão” do imperador e a incompatibilidade com José Bonifácio. Elabora um tópico sobre o “decadente prestígio” de D. Pedro I perante a população brasileira, motivados pelo absolutismo e “fatos censuráveis de sua vida privada, que amarguraram o fim da existência da imperatriz D. Leopoldina”.

José Bonifácio não é tão reverenciado em Joaquim Silva como em Basílio de Magalhães, porém, a desde o programa de 1943 dedicou-se um tópico sobre o personagem.

O Período Regencial mereceu pouca atenção por parte do autor, no tópico “A política interna do Segundo Reinado”, destaca a “Guerra dos Farrapos”, mas no conjunto dedicou pouca atenção aos movimentos revoltosos, e quando o fez enalteceu o duque de Caxias.

Desde o alvor de sua mocidade, na guerra da Independência, até quando já encanecido, na guerra do Paraguai, de cuja fase mais árdua e decisiva foi o vencedor, por quase meio século, honrou Caxias nosso glorioso exército, que o fez seu patrono. A república o glorificou consagrando ao “dia do soldado” o aniversário de seu nascimento. (SILVA, 1944, p. 53).

O trecho acima ajuda a reconhecer, na valorização de duque de Caxias, um discurso produzido no contexto republicano para situar o Império.

O período republicano corresponde à metade do livro para o 4º ano ginasial. Seguindo as orientações do programa oficial, a primeira e a segunda repúblicas são analisadas quanto a política interna e a política externa.

Quanto ao “advento da República” o autor destaca o desgosto dos senhores de escravos com a abolição, a “questão militar” e a “questão religiosa”.

Ao iniciar a narrativa da “Primeira República” escrevia que “Deodoro, o nobre militar eleito para primeiro presidente da república não tinha habilidade política e assim não pôde enfrentar com êxito a tremenda oposição”. Já Floriano Peixoto, o “Marechal de Ferro”, foi eleito “Consolidador da República”.

Ao explicar os governos republicanos dirige atenção as “lutas civis e movimentos revolucionários”: a “Revolta da Armada e a Revolução Federalista” e a “Campanha de Canudos”. Sobre Canudos é sucinto, apenas enumera as expedições armadas, os efetivos militares e o armamento empregado.

Na política externa releva as ações diplomáticas do barão de Rio Branco, como requeria o programa vigente. Narra a disputa dos territórios das Missões, Amapá e Acre e esboça a biografia do diplomata.

Quanto às realizações administrativas destaca a restauração financeira, a transformação do Rio de Janeiro em “capital moderna”, a construção de estradas e portos e o melhoramento das condições das Forças Armadas.

Em narrativa pormenorizada, como requeria o programa, Joaquim Silva explica a Segunda República pelos “antecedentes” da “Revolução de Outubro”. Quanto ao golpe de Estado de 1937, é mais detalhista que Basílio de Magalhães:

Lamentável acontecimento sobressaltou a nação em 1935: vários elementos civis e militares, fanatizados pelo perigoso inimigo da civilização cristã que é o comunismo, levantaram-se em armas na capital da República, em Pernambuco e nalguns outros pontos do nordeste; a luta contra os inimigos da pátria foi curta, mas exigiu o sacrifício de muitas vidas, sendo dominada a revolta pelas forças legais. (SILVA, 1944, p. 183).

Define o Estado Novo como “um estado nacional e popular, criado pela Nação e para a Nação, pelo povo e para o povo” (Idem, p. 190). O pensamento dominante do governo, em sua política interna, foi, segundo o autor, a “unidade do Brasil”.

Quanto à política externa adotada pela Segunda República ressalta a “política de paz”, no mesmo capítulo explica a posição do governo contra os “países do Eixo”.

Conforme exigência do programa de ensino, o autor enaltece Getúlio Vargas: como governante do país foi “calmo, mas enérgico, longânime, mas severo, tolerante, mas inflexível” (SILVA, 1944, p. 189).

Outro capítulo é dedicado às realizações do “Estado Novo” para a solução dos problemas nacionais. E para a “mais perfeita ideia dos últimos progressos alcançados por nossa pátria, é útil fazer-se uma síntese das jornadas vencidas durante os quatro séculos de história” (Idem, p. 189).

No fecho do segundo livro há uma síntese da História do Brasil na qual se evidencia o “progresso geral” advindo com a Revolução de 1930 e o Estado Novo.

CAPÍTULO 6 - REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS E AS NARRATIVAS DOS AUTORES DIDÁTICOS

Partilhando do ponto de vista de Lima (1989), para quem a narrativa é organização temporal, colocando o diverso, o irregular e o acidental em ordem, efetuamos a análise dos livros cientes da ordenação narrativa.

Ao descrevermos as narrativas didáticas indagamos a construção do passado e do presente da República, ou melhor, quais fatos foram secundarizados e quais foram relevados. Noutras palavras, buscamos situar as concepções de história e cidadania presentes nos livros didáticos.

Concebida como governo do povo a República originou nossas reflexões sobre concepção de povo, relação entre indivíduos e Estado e modo de inserção na atividade política.

Notamos que nos títulos analisados o conceito de “povo-nação” vincula-se à figura do Estado tido como elemento crucial da unidade nacional.

Quem integrava povo brasileiro nos diferentes contextos sócio-históricos? No final do século XIX e início do XX vigoravam as teorias raciais fundamentadas num modelo racionalista-evolucionista. Nesse modelo a mistura racial era explicada como prejudicial ao progresso da nação, conforme podemos ler nos diferentes “intérpretes do Brasil”.

Para Sílvio Romero em *O Evolucionismo e o positivismo no Brasil*: “A distinção e desigualdade das raças humanas é um fato primordial e irreduzível, que todas as cegueiras e todos os sofismas dos interessados não têm forças de apagar. É uma formação que vai entroncar-se na biologia e que só ela pode modificar” (ROMERO, 1894, p. 37). Sobre as raças existentes no Brasil, o autor afirmou em *Mestiçagem e literatura nacional* que

O tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuíram largamente para tal resultado: de um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, de outro a imigração europeia. (ROMERO, 1978, p. 55).

Nesse cenário teórico a Abolição representaria não só o fim da escravidão, mas também o desaparecimento do negro e da negritude como elementos constitutivos da nação.

Ao teorizarem a formação do povo e a organização social, os intelectuais mais diversos conluíam pela nocividade da miscigenação e ao mesmo tempo anunciavam o pretense embranquecimento e europeização das populações. A imigração branca aparecia como estabilizadora dos intercâmbios étnicos, e conseqüente diminuição do “sangue inferior”.

Uma visão contrária nos remete a Karl Friedrich Philip von Martius, em argumentos originais, já em 1840 postulava que o tipo “brasileiro” deveria se originar da fusão racial.

São, porém estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular. (MARTIUS, 1982, p. 87).

Todavia, notemos os termos “miscigenação” e “embranquecimento” constam em separados nos títulos analisados⁸⁸.

Em *Lições de História do Brasil* Joaquim Manuel de Macedo assinalava que a formação do povo não se referia a questão racial, mas se referia a formação do Estado-Nação imperial. Para ele, progresso e civilização tinham suas fontes nas monarquias, dinastias e Providência Divina. No entanto, conforme Mattos (2000, p. 98), a evidência de alguns temas históricos em *Lições* “cumpria o papel de pôr em destaque três momentos significativos numa trajetória que tinha o seu ponto de chegada no Império consolidado” [...] “a tematização dos

⁸⁸ Sobre as teorias raciais e miscigenação, Cf. Schwarcz (1993); sobre a teoria do branqueamento, Skidmore (1989).

indígenas permitia destacar a ausência de História, de um sentido somente adquirido com a chegada do descobridor português, europeu e cristão”.

Em *História do Brasil* de João Ribeiro há uma discussão mais aberta sobre a questão no capítulo “As três raças. A sociedade”. Amparando-se em pressupostos deterministas, darwinistas e evolucionistas, João Ribeiro predizia a miscigenação como maléfica e em pouco tempo os colonos conheceriam o perigo, enfraquecendo-se e corrompendo-se. Mais além, predizia o advento de uma “raça nacional mameluca” como fator de homogeneização do povo-nação.

Em *História do Brasil para o ensino secundário* Rocha Pombo ao reconhecer as três raças como formadoras do povo, descreve a mescla como “amálgama dos elementos mais degradados das três raças”. O autor valorizava os indígenas e suas relações com os portugueses, isso por haverem contribuído para o domínio do território. O indígena seria um agente da colonização, assim como João Ribeiro também dissera. Sobre o negro, Rocha Pombo menciona as manifestações em busca de liberdade e a Lei Áurea como desfecho de uma crise prolongada.

Apesar de figurar nos livros didáticos enquanto sinônimo de “pré-história” ou “ausência de história”, o indígena brasileiro já constava nas narrativas didáticas, por vezes, representado como herdeiro do povo Inca e agente da formação do território.

Já a figuração do negro africano como elemento constitutivo do povo tardaria um pouco mais, mais exatamente depois da Abolição, quando se postulou a integração do ex-escravo à ordem nacional, portanto, com direitos de cidadania. É a partir de então que a “teoria da miscigenação” assume conotação positiva entre os autores didáticos. Tal como von Martius fizera outrora, principiou-se a valorizar a mestiçagem. Todavia, assinalemos, tal valorização será feita gradualmente.

Uma narrativa com tal característica consta em Rocha Pombo. Com efeito, entre os autores aqui analisados, foi ele quem fez constar um capítulo intitulado “Protestos da raça negra. Palmares”⁸⁹.

Nos títulos de Jonathas Serrano a ênfase é mais visível. Com efeito, em *História do Brasil* consta o capítulo “O elemento africano” no qual ressalta a influência na formação do povo brasileiro. Em *Epítome da História do Brasil*, por sua vez, elaborou o capítulo “O elemento negro”. Note-se que o programa de ensino de 1940 estipulou o ponto “O elemento negro”. (Cf. Anexo I).

A valorização integral da miscigenação nas narrativas didáticas aconteceria nos títulos de Basílio de Magalhães e Joaquim Silva. Note-se, também que o programa de ensino de 1943 estipulava como obrigatório o tema das “três raças” e sua fusão nos seguintes termos: “A formação étnica: 1. O elemento branco 2. O indígena brasileiro. 3. O negro. 4. A etnia brasileira”. (Cf. Anexo I).

No campo historiográfico, desde 1920, o modelo racionalista-evolucionista fundado na definição da raça pela biologia e meio-ambiente era debatido. Trata-se, segundo Lima (1989), da transição do modelo historiográfico pautado na herança do Iluminismo francês para o modelo alemão que levava em conta a interferência da cultura. É quando no Brasil é publicado *Casa-grande & senzala* de Gilberto Freyre, 1933, um livro tornado “clássico” por inovar os esquemas interpretativos dominantes. Influenciado pelo antropólogo alemão Franz Boas, Gilberto Freyre produziu uma reinterpretação da sociedade brasileira desde o ângulo das relações entre raça, meio e cultura⁹⁰. Desse modo, o autor respaldou e divulgou a teoria da “democracia racial” fundada na miscigenação.

⁸⁹ João Ribeiro elabora um capítulo sobre a “escravidão negra”, mas com ênfase na escravidão e não no “negro” objetivando explicar a “escravidão negra” e a “escravidão vermelha”.

⁹⁰ Cf. Lima (1989) e Pesavento (2004).

No campo político, na chamada Era Vargas e mais explicitamente no Estado Novo, a teoria da miscigenação tornou-se estratégica na empresa de divulgação da ideologia da união das raças em torno da nação. A “teoria da miscigenação” torna-se integrante da ideologia estadonovista.

Alia-se, aos fatores historiográficos e políticos, o movimento educacional da Escola Nova, que buscava, segundo Monarcha (1989), mobilizar ideológica e politicamente as classes sociais, para superar o atraso nacional e ingressar na modernidade.

Um ponto importante na superação do atraso brasileiro para os chamados escolanovistas seria, conforme Monarcha, a produção cultural: “O movimento da Escola Nova expressa um amplo programa cultural de largo alcance pedagógico, com a finalidade de *construir a identidade nacional*”. (Idem, p. 19. Grifos do autor).

Haveria, portanto, três esferas da sociedade reelaboradas, a política, a intelectual (historiográfica) e a educacional, de modo a somar forças em prol da construção de uma nação unificada e moderna. A citação a seguir elucida as intenções do movimento e a forma de governo.

O ideário liberal-escolanovista constitui uma estratégia astuciosa de invasão do mundo do trabalho, através de uma via não diretamente repressiva que, entre outras coisas, procurava dissuadir o proletariado urbano de um projeto histórico autônomo, representando-o, no plano das ideias, como agente de um plano histórico previamente traçado. Utilizando-se de uma concepção de história progressista e linear, os sujeitos políticos – as classes sociais – passavam a ser meros agentes da modernidade sob a direção do Estado Administrador. (MONARCHA, 1989, p. 20).

A teoria da miscigenação assumida pela produção historiográfica seria, por assim dizer, chave para a concretização desses objetivos. Essa problemática comparece abertamente nos didáticos de Basílio de Magalhães e Joaquim Silva. Entre as heranças acumuladas pela soma das três raças, estaria a passividade, a ausência de revoltas e a conformação para o trabalho.

Por sua vez, as relações em torno do trabalho constam nas narrativas de Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva ao se referirem ao povo. Ao explicar os índios como avessos ao trabalho e os negros como aptos ao trabalho, Jonathas Serrano ressaltava o trabalho produtivo como fator essencial nas relações sociais, isso desde os primórdios da colônia.

Quando Basílio de Magalhães afirma que o Estado Novo preocupava-se em tornar o homem brasileiro intelectualmente apto e fisicamente forte para o trabalho e defesa da pátria, ele explicitava a importância do trabalho produtivo.

Por sua vez, Joaquim Silva, ao postular que entre os portugueses degredados haveria gente honesta e trabalhadora, e ao mesmo tempo, postular a falta de amor ao trabalho por parte dos negros, igualmente reforçava a importância do trabalho para a sociedade em formação.

A narrativa predominante nos livros didáticos dos anos 1930-1940 contribuía para a formação de trabalhadores disciplinados, agentes da modernidade desejada desde os tempos de outrora. As relações amenas e harmônicas entre as raças eram exemplificadas com frequência pela história do Brasil colônia, pois, ali estariam as origens da identidade do povo-nação. Contrariamente a interpretação vigente no Brasil na virada do século XIX para o XX, não mais se atribuía a miscigenação a culpa dos males nacionais.

Podemos sintetizar em três momentos as narrativas sobre a formação do povo brasileiro nos livros didáticos de História do Brasil aqui analisados: o primeiro concerne a valorização/reconhecimento do indígena; o segundo, pós-Abolição, a influência do negro na formação do povo e desenvolvimento da economia, todavia, nesse mesmo momento é possível identificar uma desvalorização do índio; o terceiro momento, a valorização da miscigenação entre o branco, o índio e o negro.

Entretanto, lembremo-nos, nos três momentos a teoria do branqueamento e hierarquização das raças se fez presente.

Nos dois momentos iniciais, o embranquecimento da raça não é negado. E mesmo após a valorização da miscigenação na formação da nacionalidade, e, portanto, da constante afirmação de inexistência de preconceitos raciais, o branqueamento não deixou de ser desejado.

De fato, Basílio de Magalhães constatava em sua narrativa o gradual embranquecimento, Joaquim Silva escrevia que a “situação estacionária” da raça negra e a redução numérica do indígena levariam ao embranquecimento como algo natural.

Contudo, esse enquadramento dos autores e dos livros didáticos em momentos distintos é uma construção narrativa, assim como a estruturação dos textos didáticos, como dissemos, no sentido de que a narrativa não é mais do que uma seleção, que objetiva dar sentido ao desenrolar temporal.

A linearidade que apresentamos pode ser rompida, por exemplo, ao observarmos a influência das referências teóricas alemãs, com a sobreposição do culturalismo, tanto em João Ribeiro como em Gilberto Freyre, com sua teoria da democracia racial pela miscigenação. Os dois utilizaram essa influência em análises distintas, dados os respectivos contextos em que estavam inseridos e seus interesses, mas trata-se de uma mesma corrente analítica em circulação no começo do século XX e que reapareceriam trinta anos mais tarde, rompendo com o modelo explicativo que apregoava a evolução progressiva dos acontecimentos.

Outro fator a ser considerado é a coexistência de momentos distintos em um autor didático. Rocha Pombo, por exemplo, demonstra-se atento à problemática do negro no contexto pós-Abolição, no entanto, há uma postura nítida quanto ao pensamento conservador ou colonialista, o que nos permite associá-lo a Joaquim Manuel de Macedo.

No tocante as inovações historiográficas, elas foram tais em João Ribeiro, não sendo possível assemelhá-lo aos demais autores. Do mesmo modo, as inovações introduzidas por Jonathas Serrano na didática da história não tem precedentes.

Basílio de Magalhães apesar de explicar as “três raças” como formadoras do povo recorre a termos próprios do evolucionismo-biológico: “xantodérmico”, “leucodérmico” e “melanodérmico”⁹¹. Trata-se de um autor peculiar, apesar de escrever e ter sucesso no comércio de didáticos até a década de 1950, seu primeiro livro didático data de 1895, e é do caldo intelectual de final de século que ele produz suas interpretações na década de 1940.

Voltemos agora à questão inicial. Sobre a concepção de povo nos livros didáticos de História do Brasil, é preciso problematizar qual é a concepção de cidadania e de história formuladas pelos autores e constantes nos títulos didáticos.

Nos primeiros anos da República, o Brasil vivia uma espécie de crise de identidade, conforme Sandes (2000, p. 17-18),

A imperecível paternidade europeia manifestava-se ora como obstáculo na formulação de um ideário próprio, ora como um desejo de universalidade necessário, para que, no confronto com o outro, a nação se encontrasse – ainda que em sua forma híbrida.

A partir de 1930, com o mito da democracia racial, a ideologia vigente nos livros didáticos gira em torno de cidadãos passivos, porém cientes do seu papel histórico na construção do Brasil moderno. Cidadãos viventes em condições sociais radicalmente distintas, mas convivendo de modo pacífico, produtivo e harmonioso e outorgando ao Estado as decisões sobre os futuros rumos da nação. Existia uma plasticidade de democracia racial nos livros didáticos de História do Brasil nesse período que não correspondia à participação

⁹¹ Ao afirmar que “a etnia brasileira resultou da fusão de três elementos”, Magalhães (1952, p. 49) apresenta o xantodérmico, representado pelo índio, o leucodérmico pelo branco e o melanodérmico pelo negro. De acordo com o Dicionário Aurélio, xantodérmico é relativo à cor amarela da pele, leucodérmico relativo à perda de melanina na pele e, melanodérmico refere-se ao aumento da quantidade de melanina na pele.

efetiva na vida política nacional, não se desdobrava em democratização política, menos ainda, econômico-política.

De outro modo, a democracia racial pós-1930 era um mito que situava o Outro num campo de representações ideológicas e ao mesmo tempo estipulava lugares e funções no corpo social. Esse mito adquire força e visibilidade nos livros didáticos na medida em que o ensino secundário foi deixando de ser socialmente endereçado às elites.

No entanto, antes ou depois de 1930 a cidadania ativa, isto é, a concepção de cidadania que pressupõe não só deveres, mas também o alargamento de direitos sociais e políticos são silenciados nas narrativas didáticas da história do Brasil ao se privilegiar, em conformidade com os programas oficiais de ensino uma história não menos oficial ao se salientar, entre outros, os heróis nacionais.

Ao tratar da relação entre ensino de História e “pedagogia do cidadão”, Nadai (2004) constata que a História foi eleita como uma das disciplinas fundamentais no tocante à formação da cidadania, ou seja, de um lado auxiliava na identificação das “extremamente desiguais condições sociais dos alunos, aos seus aspectos psicológicos individuais, em um processo de dissimulação das condições de desigualdade social inicial”; de outro, na institucionalização de “uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente”, não se encontram “suficientemente identificadas, expressas representadas ou valorizadas”.

De fato, os episódios históricos com expressiva participação popular foram, ora silenciados, ora como reação popular contrária à ação civilizadora e centralizadora do poder de Estado⁹².

⁹² Franco (1982) analisa as noções de povo e o fenômeno da violência nas narrativas sobre os movimentos insurrecionais do período regencial em livros didáticos. Hofling (1981) e Kilsztajn (1987) dedicaram-se a análise da concepção de povo nos livros didáticos.

No caso dos livros didáticos, uma história que considerasse os movimentos populares, certamente, provocaria a perda de foco no poder de Estado e seria forçada a reconhecer o valor das reivindicações populares.

Entre os autores didáticos analisados predominou a opção de uma história historicista tendente a explicar a trajetória da formação social brasileira de modo linear, evolutiva e uniforme, conforme os pressupostos do método científico próprio da historiografia positivista modelada conforme a linguagem das ciências naturais do século XIX. Noutras palavras, postulava-se a neutralidade do saber científico e o princípio de que os fatos falariam por si só.

Todavia, não é possível desconsiderar as mudanças na estruturação dos conteúdos históricos concretizados por João Ribeiro e Jonathas Serrano e posteriormente incorporados aos programas oficiais⁹³.

João Ribeiro inovou ao enfatizar as dimensões socioculturais divergindo assim da orientação restrita às questões político-administrativas. Recorre à exposição dos conteúdos em “unidades” antecipando, em certa medida, a cronologia proposta pelo programa de 1942.

Jonathas Serrano será o primeiro a expor e explicar a História do Brasil em poucos capítulos em contraposição aos extensos programas. *Epítome da História do Brasil* resume-se a 14 capítulos⁹⁴.

A respeito da influência dos livros didáticos nos programas oficiais, como tentamos demonstrar em notas de rodapé, é necessário observar que autores didáticos, Jonathas Serrano, por exemplo, participaram de sua elaboração.

⁹³ Lembramos que as inovações concernentes aos temas nos livros didáticos e sua posterior incorporação pelos programas oficiais não se restringem a esses dois autores. No entanto, João Ribeiro e Jonathas Serrano foram os únicos que não seguiram ortodoxamente os programas apesar de seguirem os conteúdos estipulados.

⁹⁴ O programa de 1915 inovou ao apresentar apenas 20 pontos. Cada ponto deveria constituir o tema desenvolvido por quatro lições do curso.

Certamente a análise dos livros didáticos articuladamente a análise dos programas permitiu constatar o tempo transcorrido entre o lançamento de uma tese interpretativa divergente e sua recepção oficial.

Quanto à concepção de história nos livros didáticos, apesar das ressalvas, podemos concluir que o passado tal como representado tende a homogeneizar e a unificar as ações humanas no que dizia respeito à construção da cultura nacional.

Em busca da unidade em torno da República, não só a miscigenação foi valorizada como também a narrativa republicana criou e recriou personagens fundadores do novo regime; de outro modo, desde o começo o povo estava unido no ideal — construção da nação. Nessa narrativa a monarquia assoma como parte do processo evolutivo cujo ápice seria a República.

Entre os fatos que compõem o “processo evolutivo” destacou-se o fato “invasões estrangeiras” e/ou “invasões holandesas”. Esse fato enquanto tema historiográfico constou entre os três mais discutidos no Primeiro Congresso de História Nacional, realizado no Rio de Janeiro em 1914 (GUIMARÃES, 2005) por se tratar, na visão dos congressistas, de episódio localizado nas origens do ideário nacionalista. O tema fixou a gênese da nacionalidade brasileira. A resistência nativa exemplificaria amor à terra natal e resistência ao jugo estrangeiro.

Tal interpretação remonta a Joaquim Manuel de Macedo que considerou o episódio integrado a construção da memória nacional. Mas Varnhagen e conseqüentemente Joaquim Manuel de Macedo não narram a construção da nação, eles a constituem. Melhor dizendo, para eles a nação decorria da existência de homens livres, mais pontualmente brancos, na condição de cidadãos.

A narrativa republicana mantém, com poucas variações, essa interpretação. Rocha Pombo concluía que nas lutas contra os holandeses se formou a consciência da pátria futura e

o espírito de nacionalismo, esmorecido, por instantes, por circunstâncias acidentais. A diferença entre as narrativas: a pátria futura de Rocha Pombo era a República e não o Império.

João Ribeiro em *História do Brasil curso superior* parece ser a voz dissonante em relação ao nascimento do “sentimento nacional” situado na resistência ao invasor. Ele negava a existência de uma “pátria brasileira” constituída pela união das raças contra os “invasores”. Tal interpretação, entretanto, não predominou entre os autores didáticos.

O tema expulsão dos estrangeiros, em especial dos holandeses, elaborado no Império, manteve-se atuante na República.

Os movimentos insurrecionais similares, Revolução Pernambucana, Confederação do Equador e Revolução Praieira eram valorizados nas narrativas didáticas por terem caráter republicano e a ação dos rebeldes, embora no passado fossem condenados pela narrativa monárquica por tentarem romper a unidade do Império.

Outro tema vitalizado nas narrativas republicanas foi o dos bandeirantes, vinculado aos temas das explorações geográficas, povoamento e desbravamento do território.

Cobrado por Capistrano de Abreu (1977) que reclamara da ausência das bandeiras, minas, entradas e a criação de gado, o tema dos bandeirantes ganha visibilidade e vigor a partir de João Ribeiro. Entradas e bandeiras são explicadas como fundamentais na expansão e domínio do território brasileiro. Mais além, enquanto desbravadores a figura dos bandeirantes paulistas associou-se as ideias de liberdade e emancipação política.

De certo modo, prosperou o mito do “bandeirante paulista”. Também de certo modo, as narrativas didáticas sobre os membros da Companhia de Jesus atuaram no mesmo sentido. Valorizada na narrativa de João Ribeiro e autores didáticos republicanos, foi condenada por Joaquim Manuel de Macedo, que a via como empecilho à manutenção da monarquia.

João Ribeiro reservou quatro capítulos aos jesuítas, idealizados como um dos pilares da construção da unidade nacional mediante interpretação das línguas indígenas, difusão da

religião católica e promoção da moralidade, isso tudo em contraposição à ação devastadora dos colonos.

O tema Companhia de Jesus integrava os conteúdos dos programas, inicialmente abordava-se os conflitos entre jesuítas e colonos, com o programa de 1931 o tema ganhou amplitude e conotação positiva destacando-se a prática de catequização.

O programa de ensino de 1943 estipula a unidade “Desenvolvimento Espiritual”, com os seguintes tópicos: 1. A obra da Companhia de Jesus; a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade. 2. A expulsão dos jesuítas e suas consequências. 3. Desenvolvimento cultural da colônia. (Cf. Anexo I).

Ressalve-se que nos livros didáticos uma espécie de conotação positiva quanto aos jesuítas pode ser observada em João Ribeiro.

Os autores católicos, por assim dizer, Jonathas Serrano, por exemplo, além de carregarem na importância do clero na formação da nacionalidade, realçavam os erros da administração imperial, dentre eles a expulsão dos jesuítas, e por outro lado, a participação da Igreja nas insurreições de caráter republicano.

Joaquim Silva carrega nos resultados negativos decorrentes da expulsão dos jesuítas e enfatiza a contribuição cultural.

Mesmo cumprindo o programa de ensino que estipula a abordagem dos jesuítas no desenvolvimento espiritual da colônia, Basílio de Magalhães colocou em xeque diversas posturas dos inicianos, como a aquiescência quanto à escravidão negra.

As narrativas didáticas produzidas na República conduzem o leitor ao entendimento de que as ações da Companhia de Jesus pela união pela fé diminuíram as divergências na colônia.

Quanto à “Inconfidência Mineira” o culto cívico a Tiradentes foi intensificado após a Proclamação da República, a data de 21 de abril tornou-se feriado nacional. Embora mitificada, a figura de Tiradentes soava mais como herói nacional e menos como republicano.

Entre as narrativas didáticas a figura de Tiradentes é, ora mais, ora menos, relevada. Antes de Joaquim Manuel de Macedo, Varnhagen condenava Tiradentes pelo fracasso do movimento, sem, contudo deixar de incorporá-lo a memória nacional.

Em João Ribeiro, a conspiração é mais valorizada que a imagem do herói, porém, como dissemos, detalha a execução de Tiradentes.

Com Rocha Pombo a imagem de Tiradentes assemelha-se a imagem de Cristo, não só no aspecto físico, mas nos atributos de coragem e bondade. Era, portanto, um mártir. Tal representação consta em Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva.

Para Carvalho (1990), a figuração de Tiradentes como herói estava justamente no ponto criticado por Joaquim Norberto ao censurar o herói por não ter morrido como os mártires de 1817 e 1824. Para Carvalho, a mitificação foi possível por ter ficado no terreno dos ideais e não ter se concretizado; a violência revolucionária ficou no estado de potência. Nessa linha de interpretação, Basílio de Magalhães considerava:

a semente lançada no solo brasileiro, regada pelo generoso sangue do mártir de 21 de abril de 1792, não tardou a transformar-se na pujante árvore da Liberdade, cujas flores e cujos os frutos desabrocharam e sazouaram ao sol de 7 de setembro de 1822 e de 15 de novembro de 1889. (MAGALHÃES, 1942, p. 18).

Na interpretação republicana os inconfidentes ajudaram a romper as cadeias coloniais e, portanto, episódio significativo no processo de independência.

O tema da Inconfidência Mineira constou nos programas como uma das “primeiras tentativas de independência”; nos programas à época da República, o de 1943, por exemplo, comparece entre os temas que compõem a unidade “sentimento nacional” (Cf. Anexo I).

O tema da Independência foi narrado como acontecimento natural. Em Joaquim Manuel de Macedo a Independência era a “fase adulta” da nação, o Estado-Nação constituído estaria a serviço do povo-nação.

Nas narrativas didáticas elaboradas na República o tema é abordado na cadeira de fatos desencadeadores da República.

Em João Ribeiro, republicano convicto, a Independência prepara a implantação da República. O movimento em si não teria sido significativo, o 7 de Setembro era comemorado por falta de algo melhor. Para o autor a data significativa era aquela que assinalava a chegada de D. João VI e da Família Real, fato que evitou a fragmentação do território e o aparecimento de “pequenas repúblicas”.

Em Rocha Pombo a data significativa seria o “dia do Fico”, 9 de janeiro de 1822, quando D. Pedro resolve permanecer no Brasil.

Em Jonathas Serrano a data seria 9 de Janeiro de 1822. Em que pesem as questões e os debates de ordem interpretativa, no tempo a data de 7 de Setembro prevaleceu⁹⁵.

De acordo com Sandes (2000), desde as comemorações do Centenário da Independência, 1922, e Centenário do Nascimento de D. Pedro, 1925, o tema da Independência do Brasil foi incorporado sem contestações.

Ou seja, desde as celebrações da década de 1920 o regime monárquico representou uma etapa necessária da evolução política nacional culminando naturalmente na da República, com isso deixou-se de questionar o Império, a monarquia e as figuras de D. Pedro I e D. Pedro II. Pedro I vinculava-se a emancipação política, Pedro II a unidade nacional. Em síntese, nas narrativas didáticas republicanas a tradição monárquica permanece como fórmula pedagógica

⁹⁵ Decreto n. 1.285 de 30 de novembro de 1853: “Art. 2º Serão também feriados nos Juízos de primeira e segunda Instância, e Supremo Tribunal de Justiça, os dias 25 de Março, 7 de Setembro, 2 de Novembro e 2 de Dezembro, assim como em cada Província os dias de festividade que forem aniversários da adesão da mesma Província á Independência Nacional.”

para se pensar o Brasil contemporâneo. Para Sandes (2000), o fato Independência é então narrado de modo romântico e conservador.

Segundo Lenharo (1986), o debate em torno da Independência nos anos 1920 celebrou a paz com o passado e instituiu uma interpretação histórica fazendo da conciliação a marca da identidade política brasileira e elegendo o Estado como espaço da nação.

Desse modo, os seis autores didáticos aqui investigados podem ser situados em três momentos quanto aos debates. O monárquico, com Joaquim Manuel de Macedo; o de contestação do “Sete de Setembro” como parte da memória nacional, com João Ribeiro e Rocha Pombo; e o de conformação e união das tradições em torno do movimento da Independência, com Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva que, atentos aos programas oficiais a partir de 1931, narram a Independência como início do processo de emancipação política e constituição da nacionalidade.

Como herói desse acontecimento elegeu-se José Bonifácio de Andrada, “patriarca da Independência”. Enaltecida desde Joaquim Manuel de Macedo, a figura de José Bonifácio de Andrada e sua contribuição para a Independência é questionada por João Ribeiro e autores didáticos como Rocha Pombo e Basílio de Magalhães.

A partir do programa oficial de 1931, José Bonifácio de Andrada integra o tema da Independência (Cf. Anexo I). A imagem do patriarca da Independência ilustra os livros didáticos de Rocha Pombo, Jonathas Serrano, Basílio de Magalhães e Joaquim Silva.

Ao proferir a conferência “O atual papel do Instituto Histórico”, 1913, Oliveira Lima afirmava — “não se pode denegrir um período para enaltecer outro, não se devem exaltar os próceres da Independência, nem os propagandistas da República, à custa dos homens de Estado do Império” (1971, p. 721). Tal argumentação ajuda a esclarecer a opção pela narrativa linear presente nos livros didáticos analisados.

O tema da “guerra contra o Paraguai” também integrou as narrativas didáticas republicanas. O tema foi articulado ao tema Exército brasileiro como agente da Proclamação da República. Nessas narrativas, a figura alçada à condição de herói é de duque de Caxias. Em geral, as descrições dos combates são entremeadas por relatos de episódios de bravura e patriotismo, concluindo que após a guerra, a “pátria mãe” tornou-se mais forte.

Há, nas narrativas, elogios à memorável ação do Exército brasileiro. Esse Exército era formado de modo heterogêneo desde o ponto de vista social. Carvalho (1996), diz não haver certeza sobre os efetivos de combatentes, mas quase 40 % eram de voluntários, a maior parte de negros livres ou libertados para recrutamento. É surpreendente, segundo o autor, a quantidade de voluntários dispostos a lutar pela pátria num país onde esse sentimento quase não existia.

Para Rocha Pombo, os brasileiros começam a encarar com coragem o destino do país depois da guerra, momento no qual surgiu uma opinião pública desfavorável a guerra.

João Ribeiro questionou a atitude do Imperador e a visão negativa que a guerra gerara contra o Brasil. Pacifista, Jonathas Serrano concluiu que a guerra fora um episódio negativo para brasileiros e paraguaios. Também pacifista, Joaquim Silva amenizou a narrativa, porém enalteceu Caxias. Em Basílio de Magalhães o “espírito republicano” iniciado com a “classe fardada” durante a Guerra dos Farrapos se fortaleceu com o fim da campanha do Paraguai. Esses autores, em que pesem suas diferenças, veem a guerra contra o Paraguai como sinônimo de patriotismo e, com ou sem ênfase, mencionam Caxias.

A partir do programa de ensino de 1940, Duque de Caxias integra conteúdo obrigatório sobre o Segundo Reinado, ressaltando sua ação pacificadora e a contribuição para a unidade nacional. (Cf. Anexo I).

Ao final dessas reflexões sobre os temas e as narrativas dos autores didáticos, assinalamos a inexistência de “heróis republicanos”. Os heróis são aqueles atuantes na

Colônia e Império. Deodoro da Fonseca ou Floriano Peixoto não foram assim elevados a tal condição.

Na construção da história nacional de 1889 a 1930 nos livros didáticos investigados, prevalece a descrição da sucessão de governos presidenciais e principais acontecimentos dos quadriênios. Esse encaminhamento consta tanto nos títulos ampliados por outro autor, quanto nos títulos contemporâneos à República. Para Sandes (2000) esse tipo de exposição dos primeiros governos republicanos, soa como crônica da vida política, e corresponde à lógica do domínio oligárquico.

Mais além, poderíamos afirmar que as narrativas esquemáticas se devem a outros fatores, a saber: ser uma história contemporânea, portanto, de difícil análise para os autores; a decepção com a trajetória política e social da República, alguns autores participaram das campanhas republicanas, como João Ribeiro e Rocha Pombo.

No que se refere ao período de 1930 a 1950 notamos particularidades. A “Revolução de 1930” instaurou uma nova conjuntura, por consequência, o passado imediato foi nomeado de República Velha. Na visão dos ideólogos da “Nova República”, caberia ao Estado guiar a nacionalidade. No Estado Novo o poder de Estado é justificado pelo discurso da necessidade de estabelecer paz e harmonia. No que tange ao Estado Novo as narrativas didáticas eram, por assim dizer otimistas, Getúlio Vargas aparecia como o chefe de Estado, realizador das ações necessárias para o progresso da nação.

CAPÍTULO 7 - ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Neste capítulo analisaremos os conteúdos didático-pedagógicos dos títulos constantes no *corpus* documental. Para tanto, iremos referenciar nossa análise em dois autores e títulos centrados na didática de História: *Como se ensina História* de Jonathas Serrano, (1935)⁹⁶, e *Curso de didática de História* de João Alfredo Libânio Guedes, (1965)⁹⁷.

Consideramos como conteúdos didático-pedagógicos as estratégias direcionadas para o processo de ensino e aprendizagem.

Iniciamos com uma explanação geral sobre as estratégias e seus encaminhamentos.

7.1 “ESCOLA TRADICIONAL” E “ESCOLA RENOVADA”

Os debates “ensino tradicional” *versus* “ensino renovado” intensificam-se com o chamado “movimento da Escola Nova” na década de 1920⁹⁸. Nesse movimento inserto na “mística regeneracional” da Primeira República como afirmou Monarcha (1989), a instrução pública compreendida como pedagogia social seria o elemento propulsor da “reorganização social dentro da ordem”. Para o autor, os chamados escolanovistas produziram um imaginário centrado no embate entre velho e novo, racional e irracional, antigo e moderno.

Sob o influxo dessas ideias, a pedagogia da Escola Nova se apresenta como científica, e repudia os métodos mecânicos e coercitivos da Pedagogia Tradicional. Um novo ideal de educação busca consolidar-se: as concepções de programa, organização e procedimentos didáticos se modificam e o trabalho escolar passa a ter outros objetivos. (MONARCHA, 1989, p. 13)

⁹⁶ O autor publicou *Metodologia da História na aula primária*, 1917, não utilizamos esse título como referência por centrar-se no ensino primário além de não haver diferenças significativas com o título aqui referenciado.

⁹⁷ Apesar de publicada após o período delimitado para a nossa investigação, o autor coloca questões pertinentes ao contexto por nós eleito.

⁹⁸ Em conformidade com Guedes (1963) utilizamos “escola renovada” e “escola moderna” como sinônimos. Em conformidade com Jonathas Serrano utilizamos a expressão “pedagogia renovada”.

Desde *História do Brasil* de João Ribeiro, 1900, já circulavam os debates sobre a necessidade de renovar o ensino.

O ponto forte dos debates residia nas metodologias de ensino. Em *Metodologia da História na aula primária*, Jonathas Serrano era incisivo: o desconhecimento dos “bons métodos” fadigava o aluno, produzia o tédio, no limite causaria aversão a matéria mal ensinada. O “mau professor” tornaria odiosa a disciplina de ensino, enquanto o “professor familiarizado com todos os variadíssimos recursos dos modernos processos pedagógicos opera verdadeiras maravilhas”, no lugar da aridez e cansaço haveria esforço como “sinônimo quase de prazer” (SERRANO, 1917, p. 11).

No *Curso de didática de História*, João Alfredo Libânio Guedes ao posicionar-se pelo “método renovado” enfatiza a necessidade de renovar também o meio escolar. Para ele, a “escola tradicional” era desprovida de recursos didáticos; diferentemente, a “escola renovada” exigia recursos, visuais, auditivos e motores. A “sala ambiente” contaria com mapas, estampas, estátuas, retratos.

Quanto às metodologias de ensino, enquanto na escola tradicional promovia-se a passividade e memorização, na escola moderna promovia-se a atividade e comportamento inteligente, afirma Guedes. No entanto, dizia, certas técnicas tradicionais poderiam ser vitalizadas e aproveitadas, por exemplo, a “técnica da leitura”. No caso da disciplina História, o texto seria preferencialmente um documento histórico; ainda, por exemplo, a “técnica de pergunta e resposta”, a chamada “técnica do catecismo”, poderia ser vitalizada ao não se exigir a memorização de respostas e estimular perguntas não padronizadas; a “técnica de problema” seria útil no secundário, pois os alunos já expressariam interesses lógicos, o autor exemplificava os seguintes problemas: “Explicar a diferença”, “Explicar a importância”, “Explicar os fatores”.

Para o autor, o ensino secundário renovado seria simultaneamente instrutivo e formativo. A instrução transmitiria a herança cultural das gerações anteriores, a formação estimularia a conduta, atitudes e predileções.

À disciplina História caberia promover o espírito crítico e ético e os valores cívicos, cuidando-se para não deturpar a história e “cometer exageros jacobinos”, como preconceitos nacionalista, religioso e racial, dentre outros.

Sobre a formação do espírito crítico, Jonathas Serrano em *Como se ensina a História* recomendava: “Procurem os professores de História desenvolver a iniciativa pessoal dos seus alunos. Teremos em breve, no Brasil, um núcleo respeitável de verdadeiros sabedores da mais bela, da mais complexa e da mais difícil das ciências que se ocupam do Homem” (1935, p. 132).

Ao relacionar ensino de História com Educação Moral e Cívica Jonathas Serrano alertava que o patriotismo não era amor cego, ignorante e exagerado ao país, ao contrário, “reconhecer os erros, as deficiências, as necessidades do meio social a que pertencemos é estímulo para que nos esforcemos, a esfera de nossa influência, por minorar ou corrigir os males” (Idem, p. 140).

A avaliação do rendimento escolar deveria pautar-se por aquilo que o aluno podia e devia responder; os questionários não são “charadas”, escrevia, e não devem causar temor: “O mestre deve saber muito bem tudo quanto ensina, mas não deve ensinar tudo quanto sabe. Deve ter ensinado tudo quanto exige, mas não deve exigir tudo quanto ensinou” (Idem, 1935, p. 85). Assim, recomendava a organização das classes observando-se a graduação dos níveis mentais, portanto, conforme a psicologia escolar nascente, a ênfase recairia não no quê se ensina, mas no como se ensina.

João Alfredo Libânio Guedes igualmente relevava a “graduação mental”: “A grande obra, a grande tarefa, a sagrada missão da Didática” reside em atentar para tal “a fim de orientar com segurança e proveito, o ensino” (GUEDES, 1963, p. 19).

Em Jonathas Serrano o professor é guia, orientador e estimulador dotado de “fino senso psicológico”: “na concepção renovada e justa da educação, o mestre não é mais considerado um ser onipotente” [...] “Professor e aluno devem ser colaboradores e não inimigos”.

No ensino tradicional, o estudo dirigido voltava-se para a memorização, originando, a fadiga, diferentemente, no ensino moderno voltava-se para a bibliográfica, leituras subsidiárias, questionários graduados e trabalho em equipe objetivando a elaboração de pequenas monografias orientadas pelo professor.

Quando da leitura do livro didático o aluno deveria fazê-la em silêncio, efetuar grifos a lápis e ao final elaborar uma “ficha síntese”. O professor aplicaria testes de compreensão e evitaria sobrecarregar com tarefas extra-classe.

Como se nota nas sugestões dos autores, não há dispensa do livro didático. Para Jonathas Serrano só duvidaria da necessidade de um “bom livro didático” quem não tivesse prática de ensino.

A diferença, escrevia João Alfredo Libânio Guedes, é que os livros didáticos tradicionais exigiam leitura árida e exaustiva, os livros modernos seriam impressos com recursos variados: tipo legível, redação graduada, rico em estampas e mapas, leituras complementares e esquemas de recapitulação. Sobretudo, o “bom livro didático” estaria atualizado com a crítica historiográfica e as pesquisas arqueológicas e etnológicas. Ao professor caberia reavivar as “páginas da História”.

Para Jonathas Serrano as dificuldades na produção de bons livros didáticos eram de ordem material: impressão, encadernação, papel, ilustração, mapas; e de ordem

psicopedagógica: linguagem clara, simples, correta, sem pedantismo e acessível ao nível mental a que se destina.

7.2 LIÇÕES DE HISTÓRIA DO BRASIL, DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO

Lições de História do Brasil baseou-se em *História geral do Brasil* de Varnhagen, a originalidade de Joaquim Manuel de Macedo estava no método de ensino. À época não se esperava dos autores didáticos originalidade ou inovações quanto às técnicas de ensino, esperava-se sim que para além da compilação de textos de autores consagrados, elaborassem os textos com correção de linguagem e clareza de objetivos (GASPARELLO, 2002). E foi o que fez o autor na condição de professor no Colégio Pedro II.

A nosso ver, Joaquim Manuel de Macedo esteve atendo as idades dos alunos e seriação escolar. Nos volumes de *Lições de História do Brasil* para o 4º e 7º ano constavam textos narrativos e quadros sinóticos. No volume destinado ao ensino primário constavam textos, explicações, perguntas e quadros sinóticos, o número de lições e temas tratados eram os mesmos, mas a extensão das lições era menor.

Com efeito, *Lições de História do Brasil* para o 7º ano era “mais detalhado” e “mais filosófico do que o primeiro”, pois visava “estudantes mais habilitados”, explicava o autor; nas primeiras séries os leitores eram “meninos” e a exposição objetivava facilitar as lições de modo a “gravá-las na memória dos discípulos”. Advertia, “um menino que tem decorado uma lição nem por isso sabe a lição; para que a saiba é indispensável que compreenda o que exprimem, o que significa as palavras que repetiu de cor” (MACEDO, 1907, p. 1).

As lições do primário eram complementadas com os seguintes recursos: “algumas ‘explicações’, “quadro sinótico” e “perguntas”; as perguntas “põem em proveitoso tributo a atenção e a reflexão dos meninos, e enfim o quadro sinótico que eles devem reproduzir de cor na pedra ou no papel, grava na memória toda a matéria estudada”. (MACEDO, 1907, p. 1).

As “explicações” serviriam para a compreensão de palavras ou expressões.

EXPLICAÇÕES

Tinharé é uma ilha do Estado da Bahia ao sudoeste da baía de Todos os Santos.

Itaparica é uma grande ilha no Estado da Bahia, situada na entrada da baía de Todos os Santos e defronte da cidade do Salvador, hoje chamada de S. Salvador.

Olinda foi a primeira povoação e a primeira capital de Pernambuco; hoje está decadente, e cedeu o grau de capital ao Recife.

Rio Grande do Norte é um dos Estados do norte do Brasil; está situado no litoral entre os da Paraíba e do Ceará (MACEDO, 1907, p. 71. Grifo no original).

Boa parte das “Explicações” relacionava-se a Geografia. Para o autor os conhecimentos históricos e os geográficos ao se entrecruzarem possibilitariam “a identificação de um país e a identidade de um povo”. Ou seja, ofereciam “elementos para conhecer o território brasileiro, um continente abençoado e estável, que continha uma sociedade com tendências a fragmentação”.

Os “quadros sinóticos” aludiam a personagens, atributos, feitos, acontecimentos e datas.

QUADRO SINÓTICO DA LIÇÃO XLVI
Guerra com o Paraguai

PERSONAGENS	ATRIBUTOS	FEITOS E ACONTECIMENTOS	DATAS	
CONDE D’EU	Marechal	É nomeado comandante geral das forças em operações no Paraguai	22 Março	1869
		Parte do Rio de Janeiro	30 Março	1869
		Chega a Assunção	16 Abril	1869
		Ganha a batalha de Perebebuy	12 Agosto	1869
		Ganha a batalha de Campo Grande	16 de Agosto	1869
		Regresso ao Rio de Janeiro	20 Abril	1870

Os quadros sinóticos deveriam ser reproduzidos “de cor na pedra” ou no papel pelo aluno.

As “perguntas” de fixação de conteúdos constavam ao final das lições.

PERGUNTAS

Quando faleceu D. João V, e quem sucedeu a este no trono de Portugal?

Quem foi chamado aos conselhos do novo rei de Portugal?

Como procuraram as cortes de Portugal e de Espanha dar execução ao tratado de Madri?

Quais foram os principais obstáculos que encontrou Gomes Freire de Andrade para demarcar a fronteira do sul?
 Como, e em que ano destruiu Gomes Freire os primeiros obstáculos que se opunham à demarcação da fronteira do sul?
 Quem procurava embaraçar a demarcação da fronteira, tanto no sul como no norte do Brasil?
 Que títulos receberam e tiveram posteriormente Gomes Freire de Andrade e D. Antonio Rolim de Moura?
 Desde que ano começou D. Antonio Rolim de Moura a governar a capitania de Mato Grosso?
 Porque, submetidos os índios das Missões, não se levou a efeito a demarcação da fronteira do sul?
 Quando partiu para o sul Gomes Freire de Andrade, e em que ano se retirou do sul para o Rio de Janeiro?
 Como procedeu o Marquês de Pombal, e o que conseguiu contra os jesuítas? [...] (MACEDO, 1907, p. 265).

O procedimento se pautava em interrogar “o quê”, “quando”, “como”, “onde”, e às vezes, “porque”. Das 30 perguntas contidas nessa lição, três questionam o “porque”, não significando com isso que houvesse solicitação da opinião do aluno.

No fecho do livro constam “Índices cronológicos”, contendo dia, mês e ano dos acontecimentos significativos.

ÍNDICE CRONOLÓGICO DA HISTÓRIA DO IMPÉRIO DO BRASIL REINADO DO IMPERADOR D. PEDRO I.

	MESES	ANOS
Nasce no Rio de Janeiro a princesa D. Paula.	17 de fevereiro	1823
Reúnem-se no Rio de Janeiro a Assembléa Constituinte do Brasil com cinquenta e três deputados e começa a trabalhar em sessões preparatórias	17 de abril	1823
Abre-se Assembléa Constituinte [...]	3 de maio	1823

Em síntese, esses recursos didáticos acima apontados constituem a originalidade de Joaquim Manuel de Macedo.

O autor enseja ao mesmo tempo conteúdo historiográfico e modo de ensinar e aprender. Aos professores ensinava o ofício, aos alunos a apreensão dos conteúdos significativos.

Vieira Fazenda, ex-aluno de Joaquim Manuel de Macedo em 1865, relembrou: “Nunca pude compreender como, sendo Macedo homem ilustrado, não permitisse a seus alunos apreciar a nossa História, com um pouco de filosofia. Era repetir o que estava no compêndio e nada mais”. (apud RODRIGUES, 1988, p. 31)

7.3 HISTÓRIA DO BRASIL CURSO SUPERIOR, DE JOÃO RIBEIRO

Ao prefaciar a *História do Brasil*, Araripe Júnior, diretor-geral da Instrução Pública no Distrito Federal louvou os recursos didático-pedagógicos introduzidos por João Ribeiro, entre outros, e dizia que o valor de *História do Brasil* “se impõe à simples leitura do índice”.

Mais recentemente Gomes (1999) considerou que *História do Brasil* inovou na literatura escolar da época. Com o intuito de delinear uma visão do Brasil, o autor recorria aos aspectos culturais e a multiplicidade de fatores na explicação dos eventos.

Para atingir as finalidades distribuiu os conteúdos em unidades temáticas, evitando a sequenciação cronológica estipulada pelo programa de ensino do Colégio Pedro II.

Joaquim Maria de Lacerda já havia recorrido ao recurso das unidades temáticas em *Pequena História do Brasil por perguntas e respostas*, (1870[?]) (MOREIRA, 2010). Antes mesmo do “método de unidade” ter sido introduzido no curso secundário por Henry Morrison, da Universidade de Chicago, em 1926. Ao criticar os programas demasiadamente eruditos e minuciosos no ensino secundário Morrison propôs um plano de ensino baseado em unidades. Definia unidade como organização da matéria em grupo homogêneo visando a promover a adaptação do aluno ao ensino. João Ribeiro foi pioneiro na utilização desse método. (Cf. Anexo IV).

O fato de João Ribeiro não intitular seu livro de *Lições*, como fizeram Joaquim Manuel de Macedo e Luis de Queiroz Mattoso Maia, não era despido de significado (HANSEN, 2000). Tal distinção referia-se ao modo de aglutinação de conteúdos em unidades.

Outro recurso dizia respeito a composição do texto em “tipo maior” para narrativa histórica, os “fatos”, e “tipo menor” para explicações, causas ou princípios gerais dos acontecimentos; de outro modo, os textos em “tipo menor” eram para professores e alunos interessados no aprofundamento da compressão.

Nas palavras do prefaciador, Araripe Júnior, os textos em “tipo menor” seria suporte para o professor, permitindo que além das preocupações com o ensino, fosse colocado a par das discussões acadêmicas.

Ainda para o prefaciador, era “manifesto o partido que o professor inteligente pode tirar dos capítulos não destinados à leitura do aluno” e que João Ribeiro, nesse ponto, abria “uma fase nova para o ensino de história do país” [...] “o aluno só terá que ler do seu livro as narrações e fatos capitais da história nacional, o que se pode chamar a parte dramática dos acontecimentos; o mais fica a cargo do professor” (ARARIPE JÚNIOR, 1928, p. 11; 12).

Ao afirmar que o texto em “tipo menor” servia de “suporte para o professor”, possibilitando que ficasse a par das discussões acadêmicas, recordamos tratar-se de um momento em que, no Brasil, o saber histórico ganhava dimensão acadêmica. Daí a necessidade de geralmente no prefácio do livro se explicitar o método de exposição.

Ora, por exemplo, temos a lição de introdução do curso. Presumo que o mestre esteja numa sala, onde se encontrem alguns mapas murais do Brasil e da Europa. Não custará a esse professor fazer a sua primeira lição chamando a atenção do aluno para os dois pontos geográficos – Portugal e Brasil – para sua situação continental e para a interposição do oceano, materializando, por assim dizer, a ideia longínqua e obscura que a leitura daria da viagem de descoberta da América do Sul. Se aí existem os quadros da primeira missa de Victor Meireles e de outros artistas que se tem ocupado com o primeiro movimento da nossa história, tanto melhor; poderá o dito professor reunir à primeira impressão produzida pelos mares e pelas terras distantes às figuras dos homens que tomaram parte saliente no descobrimento do Brasil e os atos mais importantes em sua ordem cronológica.

Até este ponto o discípulo não terá ouvido nenhum famoso discurso, revelador da grande *sabença* do pedagogo, nem tão pouco terá sido torturado com preleções sobre sistemas de história ou questões de exegese como por exemplo: - *seria João Ramalho o bacharel de Cananéia?* – *Brasil se deve escrever com s ou com z?* e outras bizantinices, que são o prazer predileto de certos nefilibatas. Nada disso, mas agora será oportuno explicar, terminando a primeira lição, o índice do livro. Essa explicação converter-se-á facilmente – e tudo depende do gênio sugestivo de quem a empreender – num quadro sintético e pitoresco da formação do país, e assim por diante. É preciso que o menino, ao retirar-se da aula, saia com o sentimento de que o

seu espírito cresceu, ampliando-se num raptó de alegria, como se por ventura ele tivesse assistido a descoberta do Brasil e houvesse acompanhado o seu desenvolvimento em poucas horas. Semelhante estado de consciência é a coisa mais fácil de produzir na alma das crianças, que eu conheço, havendo mestres. E pode calcular-se a curiosidade com que no dia seguinte, à segunda lição, o aluno se apresentará pedindo detalhes relativos ao esboço que lhe foi mostrado e que tanto o encantou. É intuitivo o que se deverá propor à atenção escolar nas lições subsequentes. (ARARIPE JÚNIOR, 1928, p. 12-13. Grifo no original).

A longa citação permite algumas observações.

A primeira refere-se à inovação didática do autor, em conformidade com as correntes pedagógicas em voga na Alemanha e Estados Unidos, as quais tinham como base a “intuição”. Ao pregar contra os “processos de exposição” tradicionais, Araripe Júnior dizia: o “método é a maravilha da escola e a delícia do professor” e “o manual é a carta de navegação pela qual o pior piloto pode levar o discípulo ao porto do destino”.

Para esse ponto de vista um bom livro didático seria suficiente para uma boa aula. Após criticar o “professor do tipo régio” e o “ciclo do magistério indústria”, em oposição à “corrente de sentimentos” indispensável “à difusão do ensino pelo modo e intensidade por que o exige a República”, Araripe Júnior (1928, p. 11-12) elogiava João Ribeiro e Said Ali por enaltecerem o professor.

As ideias, por mais alevantadas que sejam, podem penetrar perfeitamente no intelecto do menino, com tanto que o mestre saiba aproximar-se dele, despindo-se do espírito de pura burocracia pedagógica, e tenha o preciso talento de dar corpo às coisas abstratas, ou melhor, possa transformar as ideias gerais em sentimentos, vestindo-as com as cores dos objetos da vida diária e familiarizando o espírito infantil com a ciência, que, em última análise, só é difícil enquanto reside na nomenclatura técnica.

A segunda observação refere-se à concepção de ensino histórico-geográfico tão apropriado ao método intuitivo. Apesar dos “programas fatalmente adotados entre nós” não permitirem essa novidade, João Ribeiro empenhou-se nessa direção, mesmo assim, *História do Brasil* não contém mapas ou ilustrações⁹⁹.

⁹⁹ A primeira edição de livros didáticos de João Ribeiro tinha sete ilustrações, mantidas nas edições das escolas primárias e suprimidas nas edições para o *Curso Superior*.

Em Araripe Júnior, em conformidade com Langlois e Seignobos, em *Introdução aos estudos históricos*, o ensino de História pátria assemelha-se ao ponto de vista de Jonathas Serrano em *Como se ensina História* e Libânio Guedes em *Curso de didática de História*, ou seja, contra o excesso de civismo e preconceitos nacionalistas. Com efeito, para Araripe Júnior os “competentes” há muito condenavam o uso exaltado da história: “isto por uma razão óbvia, e é que do método assim entendido resultava que illogicamente cada país tendia a fazer aplicações da ciência na conformidade dos seus interesses particulares mutilando a vida dos povos no sentido dos seus ódios ou dos seus entusiasmos”.

Tal como Jonathas Serrano e Libânio Guedes, o prefaciador criticava os excessos nacionalistas, os quais comprometiam a cientificidade da História.

Nas últimas páginas do livro João Ribeiro introduziu uma “Leitura complementar” intitulada “Limites e fronteiras” de autoria de Fernando Gabaglia.

Concluimos com as palavras de Guedes sobre o valor do livro de João Ribeiro:

Contra o ponto de vista do famoso historiador alemão Ranke, que definia a História como “o estudo do passado político dos povos e dos Estados”, levantou-se o movimento de Freytag, Lamprecht e outros a favor da *Cultur-História* ou *História da Cultura*.

Aqui, no Brasil, quem representa esta reação renovadora é o historiador João Ribeiro; a sua “História do Brasil” não é uma recapitulação político-administrativa, mas uma síntese de nossa formação social.

Hoje, na verdade, não se admite mais a restrição dos historiadores antigos, que faziam História apenas com a vida dos *reis* e dos *administradores*.

Hoje, há amplitude nas pesquisas históricas.

O professor de História só lucrará com a nova diretriz, pois os múltiplos aspectos da cultura constituem fator de motivação bem maior que o simples relato da vida política e administrativa. (GUEDES, 1963, p. 141. Grifo no original).

7.4 HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO SECUNDÁRIO, DE ROCHA POMBO

Em *História do Brasil*, Rocha Pombo propõe:

aliviar da massa dos fatos o contexto histórico, reduzindo a narração aos sucessos mais significativos, de modo a esclarecer a consciência, a infundir o sentimento, poupando o mais que for possível a memória. E depois, aqueles que desejarem entrar mais fundo nas causas e mais amplamente nos assuntos – que recorram a mais largas fontes (1925, p. 3).

De certo modo, ao criticar a memorização dos conteúdos o autor contrapunha-se a práticas pedagógicas usuais. Para ele, era necessário separar o contexto histórico da pesada “massa dos fatos”, narrar apenas os acontecimentos necessários à consciência e ao sentimento patriótico do leitor-aluno.

Os interessados em aprofundar os estudos deveriam servir-se de “mais largas fontes”, entre elas, o seu *História do Brasil*, em dez volumes. Nesse aspecto, Rocha Pombo difere de João Ribeiro, que propôs dois tipos de informações. Portanto, implicitamente Rocha Pombo reconhecia as limitações dos livros didáticos: narrações simplificadas, sínteses, explicações, questionários, quadros sinóticos.

Rocha Pombo objetivava “renovar a nossa bibliografia das escolas e dos lares”, esperava que o livro servisse a alunos e outros leitores.

Para tornar o livro didático um produto atraente, Rocha Pombo ilustrou *História do Brasil* com cenas históricas. A “lista das gravuras” arrola 130 personagens, 44 quadros, 13 mapas e plantas e 8 monumentos e edifícios, totalizando 195 ilustrações. Considerando que o livro possui 317 páginas e supondo que houvesse uma ilustração por página, mais de 60% das páginas eram ilustradas. Dos 13 mapas e plantas, três são coloridos e sete expandidos, ocupando espaço maior que a página.

A primeira edição do *Compêndio de Historia do Brasil* de José Inácio de Abreu e Lima, 1843, por exemplo, era ilustrada “com sete estampas muito finas”, porém suprimidas nas edições posteriores devido aos custos.

Pequena História do Brasil por perguntas e respostas de Joaquim Maria de Lacerda (1870[?]) parece assinalar o retorno das edições ilustradas. A edição de 1887, com 160 páginas, 41 personagens retratados e sete reproduções de episódios. A edição com data provável de 1923 possuía 31 imagens, 11 entre episódios, mapa e quadros, e 20 retratos de

personagens; e ainda, 37 retratos na parte dos “brasileiros ilustres” totalizando 68 imagens em preto e branco.

A primeira edição de *História do Brasil*, de João Ribeiro continha sete ilustrações: “O último tamoio”, de Rodolfo de Amoedo; o “Príncipe Mauricio de Nassau”; “D. Pedro I” “José Bonifácio”; o “índio Uapê do Amazonas”; “D. Pedro II” e “Duque de Caxias”.

A capa de *Nossa Pátria* de Rocha Pombo contém os dizeres: “Narração de fatos da História do Brasil através da sua evolução com muitas gravuras explicativas”.

A Editora Melhoramentos foi campeã em edições de didáticos ilustrados (Lucchesi, 2004). Para a autora, “parece haver uma grande mobilização por parte da Melhoramentos para uma inserção vantajosa nesse mercado” que se deu pela “riqueza e qualidade das imagens que ilustram seus livros, já que tal recurso constituía-se em ‘novidade’ pedagógica” (Idem, p. 98).

De modo geral, as ilustrações eram acompanhadas de títulos e legendas, no caso de quadros célebres indicava-se a autoria, como Benedito Calixto, Parreira, Oscar F. da Silva, Martino, Victor Meirelles, Almeida Júnior e Pedro Américo.

A ponderação de Lucchesi (2004) é interessante. A omissão da data de quadros célebres produziria a impressão de que o artista presenciou a cena, seria, portanto, fiel à realidade: “esse tipo de citação incompleta tira a autoria do quadro transformando-o em ‘documento’; como se a tela se sobrepusesse ao ato” [...] “o desenho não é mais a representação de um momento determinado por parte de um autor específico, mas um suporte visual do que se diz no texto” (Idem, p. 94).

História do Brasil de Rocha Pombo possui a capa animada por gravuras coloridas, os escudos da República, ao centro, e acima os escudos das monarquias portuguesa e brasileira.

No fecho dos capítulos há uma “Sinopse dos cinco séculos da nossa história”.

PRIMEIRO SÉCULO XVI

Característica geral: exploração da costa – Povoamento do litoral – Lutas com os índios – Os Jesuítas – Repulsa de piratas – Cidades, vilas, povoações, *engenhos*, *fazendas* – **Economia geral:** açúcar, algodão, tabaco, especiarias, madeiras – Comércio regular com a metrópole – **Cultura:** crônicas da terra (Gabriel Soares, Gandavo, Cardim, etc.); cartas, ánuas e outros papéis dos padres Jesuítas; *diários* de navegação, etc.

Antes de 1500	Durante quase todo o século XV fizeram os portugueses o vasto movimento marítimo de que resultou a descoberta da América e em seguida a do Brasil
1500	D. Manuel, o monarca Venturoso. – Pedro Álvares Cabral – O monte
Descobrimiento do Brasil	Pascual – Caminha; - a sua célebre carta a D. Manuel – A primeira Missa – Frei Henrique de Coimbra – Vera Cruz – Santa Cruz – Brasil.
A Terra	(...)

7.5 EPÍTOME DE HISTÓRIA DO BRASIL, DE JONATHAS SERRANO

Já na página inicial de *Epítome*, Jonathas Serrano valoriza o professor:

Um programa nada vale sem um espírito que o anime, o fecunde e o faça frutificar. (Claparède).

Este programa vivo é, deverá ser, dentro da própria capacidade, cada professor.

O autor não se prendeu a programas de ensino com a justificativa que variavam conforme as circunstâncias; a mudança, dizia, nem sempre “é sinônimo exato de aperfeiçoamento”. Mais ainda, fundamentado em Edouard Claparède, também afirmava: “nada vale um programa por si só”.

Jonathas Serrano organizou o livro em capítulos contendo narrativas até então desdobradas em mais de um capítulo: “Ver-se-á, também que usamos aqui de outros processos na seleção cronológica”, ou seja, a prioridade do ensino estava no método e não apenas no conteúdo histórico.

Temos a esperança, – fundada na experiência de outros volumes nossos –, que este Epítome consiga interessar alguns membros do magistério, exatamente pelo seu aspecto reacionário, independente de moldes fechados e de preocupações de pontos para exame. Sugerir, despertar novos meios de apresentação da matéria, integrá-la na história da civilização humana, estimular o espírito crítico e de pesquisa pessoal, mostrar que a história não é apenas o relato árido de guerras e mudanças de governo, rasgar horizontes mais largos mesmo em um compêndio elementar – tal o objetivo sincero destas páginas escritas com o cérebro e com o coração. (SERRANO, 1941, p. 2).

Questionador da enfadonha exposição de datas e fatos e da memorização, o autor propunha, em conformidade com as novas correntes pedagógicas, uma pedagogia capaz de valorizar a análise crítica em conformidade com a idade do aluno e seu grau de adiantamento.

As “noções preliminares” em *Epítome* são destinadas aos alunos mais adiantados e aos professores:

Estas noções preliminares são destinadas aos alunos mais adiantados e aos mais curiosos da matéria: estimulam a própria curiosidade e ao Mestre mesmo permitem explicações suplementares. Nada aqui se há de exigir de cor, como assunto obrigatório. São apenas para leitura, consulta propositada e como advertência de que nunca se há de isolar a História Pátria da História da Civilização Humana. (SERRANO, 1941, p. 7).

Com o intuito de conciliar História do Brasil e da Civilização o autor organizou cinco “quadros sincrônicos”, do século XVI ao XX, com acontecimentos da história geral e do Brasil. A título de ilustração reproduzimos um trecho desses quadros.

Quadro Sincrônico do Século XIX

HISTÓRIA GERAL	HISTÓRIA DO BRASIL
-	1801 – Guerra no Sul. Conquista dos Sete Povos das Missões.
1808 – Criação do Consulado. A Legião de Honra .	-
1804 – Napoleão imperador.	-
1805 – Batalhas de Trafalgar e Austerlitz	-
1806 – O Bloqueio Continental	-
1807 – Os Franceses invadem Portugal	-
-	1808 – Abertura dos portos do Brasil às nações amigas. A Gazeta do Rio de Janeiro .
1810 – Independência da Argentina. Hidalgo tenta libertar o México.	1810 – Criação da Biblioteca Nacional
1812 – Napoleão invade a Rússia.	-
1813 – Batalha de Leipzig, derrota de Napoleão.	-
1814 – Primeira abdicação. Luiz XVIII.	-
1815 – Waterloo. Napoleão definitivamente derrotado.	1815 – O Brasil elevado a Reino

Sobre os quadros, sejam sincrônico, sinótico ou cronológico, Jonathas Serrano em *Como se ensina História* diz serem vantajosos para o ensino da história enquanto ciência destinada a estudar o passado humano. Isso porque não bastaria saber “o quê” e “por que”,

mas “quando” e “onde” ocorreram os fatos, para não se perder as relações de coexistência e causalidade. Com esse recurso de compreensão e fixação dos acontecimentos “mais notáveis” os alunos construiriam uma visão de conjunto.

Mas “os quadros, só por si, são insuficientes e até prejudiciais”, pois mostravam apenas o “esqueleto” [...] “é indispensável cobrir de músculos e nervos, isto é, dar vida a esse esqueleto. Só a explicação oral, animada, viva, com minúcias, com episódios narrados, pode obter esse resultado final” (SERRANO, 1935, p. 41).

As “leituras” somadas às “anedotas” e “gravuras e mapas” iria “interessar os leitores, que nem sempre são porventura somente estudantes em vésperas de provas” (SERRANO, 1941, p. 2).

O autor distingue o conteúdo “destinado” e o “não destinado” “a ficar de cor na memória dos leitores”. Os não destinados seriam os constantes nas “biografias” e “quadros cronológicos”.

Os esboços biográficos são tidos como “novidade” e “destinam-se a familiarizar desde logo o aluno com a minúcia biográfica, em caso de consulta necessária a fontes de informação mais desenvolvidas. Nunca, em hipótese alguma, serão exercícios de memorização”, assim como os “quadros cronológicos”. Esses recursos didáticos contribuem para “habilitar o aluno a informar-se por si, consultando ao menos o próprio manual (SERRANO, 1941, p. 2).

No capítulo sobre a República constam os esboços biográficos de Rui Barbosa, Benjamin Constant e Floriano Peixoto.

Floriano Peixoto

Natural de Alagoas (1824), Florian Peixoto desde cedo revelou grande coragem, que brilhantemente comprovou durante a guerra do Paraguai. Em 15 de novembro de 1889, como ajudante-general do exército, colocou-se ao lado de Deodoro, facilitando a vitória da República. Como presidente, de 1891 a 1894, revelou tal firmeza que ficou denominado o Marechal de Ferro. É considerado o consolidador da República. Faleceu em 1895.

Sobre o “método biográfico”, Jonathas Serrano situava-o como recurso de compreensão do papel dos grandes personagens no passado, recurso aconselhável para as classes mais atrasadas. Alertava: adoção exclusiva desse recurso implicaria na exageração da pessoa biografada.

O autor propõe nos capítulos dois tipos de exercícios: completar frases e identificar frases certas e erradas.

Na maioria dos capítulos propõe também exercícios “para alunos mais adiantados” do tipo: “a importância histórica”, “o porquê”, “as causas” dos fatos. Havia ainda e “exercícios elementares de crítica” e “exercício para aplicação do desenho.”

Complete as frases seguintes:

- I – Os..... estendiam-se por todo o litoral, desde o Rio Grande do Norte ao Rio Grande do Sul.
- II – As armas principais dos indígenas eram
- III – Médico e sacerdote..... predizia o futuro e curava as doenças dos membros da tribo.
- IV – Os grandes defensores da liberdade dos índios do Brasil foram.....
- V – A expulsão dos Jesuítas, ordenada por Pombal, foi..... para o Brasil (SERRANO, 1941, p. 90).

Esse exercício é denominado pela escola renovada como “teste de lacuna” ou “teste elíptico”. Conforme Guedes esse tipo de exercício foi iniciado por João Ribeiro no “Livro de Exercícios” do *Curso de Língua Portuguesa*, que o considerava teste fecundo na verificação do conhecimento, memória associativa e inteligência.

Indicar quais as frases certas, quais as erradas dentre as seguintes:

- I – Tiradentes foi fuzilado em Vila Rica, hoje Ouro Preto.
- II – A luta dos Mascates deu-se em Pernambuco, no princípio do século XVIII.
- III – Domingos José Martins nasceu na Bahia.
- IV – Tiradentes foi assim apelidado porque entendia de arte dentária.
- V – A revolução republicana de 1817 não teve conseqüências fora de Pernambuco (SERRANO, 1941, p. 120-121).

Exercício para “alunos adiantados”.

- I – Escolher, no primeiro reinado, cinco nomes importantes e justificar sumariamente a escolha.
- II – Explicar os motivos da abdicação de Pedro I.
- III – Traçar o mapa do Brasil em 1822, em linhas gerais, comparando-o com o do Brasil atual (SERRANO, 1941, p. 141-142).

Jonathas Serrano em *Como se ensina História* posicionava-se contrariamente “ao emprego de questionários rígidos, pré-estabelecidos para todas as turmas da mesma série, em qualquer ano letivo”. Propunha exercícios elementares e complexos.

- I – Comparar o elemento indígena e o africano e mostrar a importância de cada um em nossa história.
- II – Provar, com exemplos, que a campanha abolicionista foi sustentada por elementos de grande valor em nossas letras.
- III – Apreciar as conseqüências da abolição total do cativo em nosso país, não só para os senhores, como também para os próprios escravos emancipados. (Idem, p. 175-176)

Exercício elementar de crítica:

- I – Por que se chamam Índios os aborígenes americanos?
- II – Por que se chama América e não Colômbia o Novo Mundo?
- III – Foi casual o descobrimento do Brasil? (Idem, p. 28).

No mais, alertava: perguntas claras, concatenadas, graduadas ao nível mental dos discípulos não provocariam enfado e temor.

Os “exercícios de desenho” são raros.

Exercício para aplicação do desenho:

Desenhar a cores a bandeira dos revolucionários de 1817 em Pernambuco. (Idem, p. 121).

Em conjunto, os exercícios não estariam “apenas destinados à memória, mas igualmente ao raciocínio”. Portanto, o que se nota é a estimulação de respostas ativas. Ao variar os tipos de exercícios procurava evitar a memorização e a padronização.

Acostumar o estudante a escolher, no fato que lhe foi narrado, os vultos principais, os episódios e as datas mais significativas, justificando as razões da escolha. O professor criticará com benevolência, corrigirá os erros e, quando o ponto de vista do aluno for aceitável, não procurará impor-lhe o seu próprio, só porque é o seu. Esta imparcialidade, bem o sabemos, é rara e difícil. (Idem, p. 3).

Em *Epítome de História do Brasil* há 89 ilustrações de moedas, casas, estátuas, monumentos, museus teatros, cidades, arquitetura, e 43 retratos de figuras ilustres.

7.6 HISTÓRIA DO BRASIL, DE BASÍLIO DE MAGALHÃES

No prefácio, após descrição autobiográfica e bibliográfica, Basílio de Magalhães explica os recursos didático-pedagógicos constantes em *História do Brasil*.

Basílio de Magalhães dizia seguir rigorosamente o programa de ensino vigente: “foi redigido de acordo com o programa oficial da História do Brasil e em conformidade com a distribuição analítica do mesmo para um total de cinquenta lições, feita por mim para o Instituto de Educação”. Quanto à quantidade de notas presentes no livro.

Excuso-me de ponderar que as datas postas inopertemente no texto e as muitas notas que vão ao pé de cada página têm por mira precípua poupar o grande esforço de memória dos docentes, tanto quanto permitir aos discentes o necessário confronto cronológico ou a dilucidação de pontos obscuros da marcha ascensional da nossa nacionalidade. (MAGALHÃES, 1942, p. 6).

Tais continham esboços biográficos, referências bibliográficas e detalhamentos de episódios. Exemplo:

No trabalho de José Feliciano de Oliveira sobre “Tiradentes” (n. 2 das publicações do Clube de Comemorações Cívicas, Campinas, 1904), págs. 49-55, encontra-se uma bem feita descrição do suplício do proto-mártir do ideal republicano em nossa pátria. O erudito professor paulista serviu-se, entre outras, das informações de frei Raimundo de Penaforte, insuspeita testemunha, ocular, e da “Determinação do lugar em que foi supliciado o Tiradentes” (Rio, 2892), de Miguel Lemos. Conforme este, o herói mineiro, saindo da prisão, cerca de 9 horas da manhã, seguiu pela rua da

Cadeia (hoje Assembléia) e pela do Piolho (hoje da Carioca), entrando no campo de São Domingos ou largo da Lampadosa. A forca foi erguida no lugar onde depois existiu uma Empresa Funerária e onde atualmente se ergue a Escola Tiradentes, entre a rua Visconde do Rio Branco (antiga do Conde da Cunha) e a da Constituição (antiga dos Ciganos). A certidão (“Autos da devassa”, vol. III pág. 142) afirma que o Tiradentes foi enforcado “no campo de São Domingos”. (Idem, p. 16).

O intuito era aliviar o texto narrativo e alocar o aprofundamento para as notas de rodapé.

No fecho do livro consta um “memento bibliográfico” destinado aos “colegas de ensino e aos alunos que desejarem ampliar os conhecimentos adquiridos”. Nele constam “obras gerais”, “obras subsidiárias” (repertórios e reedições), “publicações periódicas” e “bibliografias gerais”.

Quanto a estruturação do texto narrativo, o autor opta em alguns capítulos por uma introdução intitulada “razão-de-ordem” no intuito de facilitar a apreensão dos conteúdos.

Exemplo:

11) Governos republicanos até Rodrigues Alves

Razão-de-ordem – Os primeiros dezessete anos do Brasil republicano serão divididos, para o objetivo didático que nos interessa, pela forma seguinte: 1) O Governo Provisório até a constituição de 24 de fevereiro de 1891; 2) o governo de Deodoro da Fonseca; 3) o governo de Floriano Peixoto; 4) o governo de Prudente de Moraes; 5) o governo de Campos Sales; 6) o governo de Rodrigues Alves. (MAGALHÃES, 1942, p. 180).

No fecho de outros capítulos constam “Leituras”, totalizando nove textos, entre eles, poemas, trechos literários, orações e sonetos: “Agonia e Glória” e “Ode ao 2 de julho” de Castro Alves, “O arcabusamento do padre Roma” do general Abreu e Lima, “A Pedro I”, de José da Natividade Saldanha, Últimas páginas de “O Libelo do Povo” de Timandro (visconde de Inhomirim), “Fugindo ao cativoiro” de Vicente de Carvalho, Proclamação da República, de Murilo Mendes, Sonetos de Domingos José Martins e “Oração a Caxias” do próprio Basílio de Magalhães.

Exemplo:

LEITURA

Em razão do culto rendido às musas pelo nosso derradeiro monarca e da admiração por ele tributada ao imortal poeta da “Legende des siècles”, – um patricio nosso, filiado à escola modernista, Murilo Mendes, perpetrou sobre a proclamação da república em nossa pátria os versos brancos e desiguais que damos abaixo (pontuando-os, todavia, para torná-los mais inteligíveis):

Deodoro, todo nos trinques,
Bate na porta de dão Pedro II:
– “Seu imperador, dê o fora,
Que nos queremos tomar conta desta bugiganga!
Mande vir os músicos”.
O imperador, bocejando, responde:
– “Pois não, meus filhos, não se vexem,
me deixem calçar as chinelas,
podem entrar à vontade.
Só peço que não me bulam nas obras completas de Vitor Hugo”. (MAGALHÃES, 1942, p. 179).

Para a análise das ilustrações do livro de Basílio de Magalhães, utilizamos o título para a 5ª série do secundário com 83 ilustrações entre mapas, retratos, monumentos, medalha comemorativa, panorâmicas de Vila Rica.

Entre os retratados cinco são de mulheres: D. Maria I, Joana Angélica, Maria Quitéria de Jesus Medeiros, Elisa Alice Lynch e princesa Isabel.

O livro possui capa ilustrada, mas não a cores. É a segunda dos títulos analisados. Cerca de 60% da capa é ocupada com uma vista do Rio de Janeiro com o Pão de Açúcar ao fundo; no centro à direita, a imagem de um indígena de meio corpo com uma bandeira nas mãos; abaixo à esquerda, os bustos de um bandeirante, um negro e um índio; abaixo à direita, o quadro “O grito da Independência”, de Pedro Américo; e acima bustos de cinco personagens históricos, dentre os quais, José Bonifácio e duque de Caxias.

No texto do prefácio há agradecimentos a Oswaldo Silva e Nereu Sampaio pela elaboração da capa e mapas ilustrativos.

7.7 HISTÓRIA DO BRASIL, DE JOAQUIM SILVA

Joaquim Silva anuncia na capa do livro: “De acordo com o último programa oficial”. Para cumprir com o programa vigente e didatizar a exposição das 14 “unidades temáticas” exigidas, o autor destina mais de um capítulo para cada unidade. Na maioria dos capítulos constam “datas notáveis”, “sumário” “exercícios” e “leituras”:

Datas notáveis

1591 – Ataque do pirata Cavendish a Santos.
1595 – Incursões dos piratas Lancaster e Werner.
1596 – A França, a Inglaterra e a Holanda aliam-se contra a Espanha.
1621 – Funda-se a Companhia das Índias Ocidentais.
1624 – Tomada da Baía pelos holandeses (9 de maio).
1625 – Capitulação dos holandeses na Bahia (30 de abril).
(SILVA, 1943, 147-148).

Logo após consta um sumário do conteúdo do texto narrativo.

Sumário

Antecedentes – Progresso econômico e desenvolvimento demográfico do Brasil no século XVIII. Intensificação do sentimento de autonomia. Os estudantes brasileiros na Europa.
A conjuração – Como principiou a Inconfidência. Álvares Maciel e Tiradentes. A propaganda dos conjurados. Os planos da Inconfidência.
A derrama – O apoio do povo ao movimento. O “quinto do ouro”. A “derrama” e o levante.
A delação – Os delatores da Inconfidência. Providências do governador. A prisão de Tiradentes e doutros conjurados.
O processo – A demora da devassa. Atitude dos acusados durante o processo. A nobreza de Tiradentes. A leitura das duas cartas da sentença. A execução de Tiradentes.
(SILVA, 1943, p. 220-221).

Nos “exercícios” constam os pontos necessários à realização dos mesmos.

PARA EXERCÍCIOS ESCRITOS:

Deodoro.
Florianópolis e a consolidação da República.
O governo de Prudente de Moraes.
A restauração financeira do Brasil.
O governo Rodrigues Alves.
(SILVA, 1944, p. 145)

Nas “Leituras” constam textos escritos pelo próprio autor para aprofundar a compreensão de temas ou personagens. Exemplo:

Leitura

Caxias e Feijó – Quando marchava com sua coluna, rumo a Sorocaba, o então Barão de Caxias, recebeu de Feijó uma carta em que se referia ao “vilipêndio que tem feito o governo aos paulistas e às leis anticonstitucionais da assembleia”, e lhe lembrava condições para “acomodação honrosa”; “estaria em campo com minha espingarda se não estivesse moribundo: mas faço o que posso”, escreveu; e propunha que fosse dada a anistia a todos sem exceção, “embora seja eu só o excetuado e se descarregue sobre mim todo o castigo”. A carta do enérgico ex-regente se iniciava com estas palavras: [...]

Outras versões existem sobre o encontro entre Caxias e Feijó, dando-lhe uma feição dramática, que não se confirma. (Ver Vilhena de Moraes, *Caxias em São Paulo*). (SILVA, 1944, 54-55)

Joaquim Silva recorre a notas explicativas e bibliográficas, provavelmente com a mesma finalidade de Basílio de Magalhães, ou seja, aliviar o texto narrativo e possibilitar o aprofundamento.

O livro destinado ao 3º ano possui ilustrações em preto e branco: mapas, reprodução da Carta de Pero Vaz de Caminha, jornal, ruínas, cidades e retratos. O livro destinado ao 4º ano possui 28 ilustrações, três mapas e demais retratos. A personagem feminina reproduzida é a da princesa Isabel.

No fecho de cada livro consta um “quadro sincrônico”. No livro do 3º ano, o quadro refere-se ao período de 1500 a 1822; no do 4º ano há uma cronologia simultânea dos acontecimentos.

ANOS	HISTÓRIA DO BRASIL	HISTÓRIA DA AMÉRICA	HISTÓRIA GERAL
1823	Guerra da Independência. Abertura da Constituinte (3 de maio). Dissolução da Constituinte (12 de novembro).	Doutrina de Monroe. Independência das Províncias Unidas da América Central	Fernando VII volta ao trono da Espanha
1824	A “Carta Outorgada”. Revolução republicana de Pernambuco (Confederação do Equador)	Fuzilamento de Iturbide no México. Batalha de Aiacucho ganha por Sucre contra os espanhóis.	

CONSIDERAÇÕES

Para Guedes (1963, p. 63), “antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não se precedia à técnica da elaboração que a pedagogia moderna aconselha”. Não concordamos com essa afirmação, a exposição dos recursos didático-pedagógicos anteriormente comentados não corroboram inteiramente a conclusão do autor.

A exposição dos recursos didático-pedagógicos presentes nos livros didáticos analisados permite observar a preocupação constante dos autores com a questão do método. Tal preocupação sofreu alterações de base filosófica ao longo do período investigado.

A obra de Joaquim Manuel de Macedo, adequada à pedagogia tradicional, foi elaborada no contexto anterior ao delimitado para a investigação, o que nos permite observar a permanência do modelo didático pedagógico tradicional, dada as várias re-edições de sua obra, paralelo às mudanças no campo da pedagogia.

Por outro lado, a preocupação com as técnicas renovadas de ensino pode ser observada antes mesmo do auge do movimento escolanovista e do Manifesto dos Pioneiros de 1932, por exemplo, com a obra de João Ribeiro. Daí a afirmação de Serrano (1932, p. 115) de que “o movimento renovador da escola, a cruzada pela escola nova pode e deve continuar”. Continuar porque já foi iniciado há algum tempo, “com a colaboração de todas as forças vivas do nosso meio”.

No entanto, é a partir da Escola Nova, com a influência da pedagogia moderna, que a preocupação com o método passa a ganhar maior projeção, muitas vezes, se sobrepondo ao conteúdo a ser ensinado.

A exposição dos recursos didático-pedagógicos nos permite observar ainda, a mudança na estrutura gráfica das obras e uma gradual especialização da produção das obras

didáticas no período. Esse capítulo contribui, acreditamos, para a compreensão da cultura escolar no contexto investigado, considerando é claro, a distância entre o ideário proposto pelos autores dos livros didáticos e a prática escolar da época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos propomos a apresentar uma conclusão geral de acordo com os padrões comumente estabelecidos. Primeiro, porque a natureza deste trabalho pressupõe outro estágio, não se encerrando nestes capítulos de tese. Além disso, acreditamos que, num processo de interação verbal, cabe ao leitor papel significativo nesse processo. Segundo, porque não pretendemos desconsiderar as observações apresentadas no correr da exposição, bem como não pretendemos reproduzi-las, nem sequer sintetizá-las.

Defenderemos neste espaço dedicado as considerações finais, que a harmonia estabelecida entre as concepções de Governo Republicano, de Educação e de História que predominaram entre 1889 e 1950, justifica o conteúdo dos livros didáticos de História do Brasil, tanto no que diz respeito à narrativa do conteúdo historiográfico, como à estruturação do conteúdo didático, tais como apresentamos. A valorização e integração do passado colonial e monárquico nos livros didáticos republicanos, ao invés do rompimento; bem como o conflito entre ensino renovado e tradicional, no campo da didatização do conteúdo, podem ser explicados pela harmonia entre os conceitos de história, educação e governo republicano, sem grandes modificações entre antes e depois de 1930¹⁰⁰, como tentamos justificar a seguir.

A concepção de República como governo do povo, gerou a necessidade de formar a população para exercer a cidadania. Aliada à necessidade de formar para a cidadania, era importante construir uma nação, unida e coesa. Para tal, a instrução pública foi ampliada com o objetivo de formar a nação, o povo brasileiro. Como disciplina escolar voltada para esse fim, juntamente com a língua portuguesa e a corografia/geografia do Brasil, estava a História do Brasil. Nesse sentido, a concepção de história defendida passou a ser a história como explicação do presente enquanto momento ideal, por meio dos exemplos passados. Correspondia a essas expectativas, a história positivista, cientificista, linear e progressiva.

O governo republicano liberal e democrático que se desejava desde as campanhas republicanas de 1870 se concretizou em 1889 teoricamente com a soberania do povo, concebido inicialmente como entidade abstrata. Com o surgimento das ligas nacionalistas na década de 1910, o povo deveria ser interpretado como instituição una e indivisível em torno

¹⁰⁰ A ruptura estaria mais na ampliação do ensino e, conseqüentemente, dos livros didáticos que nas concepções apontadas, o que não significa que devemos desconsiderar as mudanças existentes entre um e outro período.

da Nação¹⁰¹. Entretanto, os primeiros trinta anos de República se mostraram incompatíveis com a República sonhada e tornou-se urgente republicanizar a República. Os instrumentos para tal reforma foram, de modo geral, os mesmos exigidos no começo do governo, a formação da população nacional pela educação.

Nas três primeiras décadas da República estava em jogo o perigo da desagregação e, para solucionar esse problema, o nacionalismo ganhou força a partir dos anos 1910, de maneira mais sistemática no âmbito escolar, conforme Nagle (1976). Após esses trinta anos, os escolanovistas proclamaram valores universais como necessários à regeneração da República, valores típicos da modernidade e do século XX, tais como “nação”, “razão” e “progresso”, os quais deveriam ser expandidos pela democratização do conhecimento científico, como afirma Monarcha (1989).

Em *A Educação Nacional*, publicado por José Veríssimo em 1900, o autor questionava a falta de um sentimento nacional capaz de manter e integrar o país. Para Veríssimo, mais que qualquer tipo de coesão, a unidade de um país dependeria do sentimento do passado, da possessão em comum de um rico legado de tradições, do desejo de viver juntos, e da incessante vontade de manter e continuar a fazer valer indivisa a herança recebida.

Desde 1883, em *A Supremacia do Ideal*, Rocha Pombo propunha a educação como único meio de solucionar os problemas nacionais. O autor via como necessário que “todos os homens que dirigem os povos” tomassem para si a tarefa de educar a população. A grande missão dos governantes, para esse autor, seria educar “as massas” e criar homens “bons”, comprometidos com o bem estar social e com a *res publica*. A educação “moderna” deveria, afirma Rocha Pombo, preparar o homem para a sociedade, explorando sua tendência natural para a sociabilidade, devendo ser ministrada de acordo com as necessidades e com os deveres que nos leva o contrato social.

Associado às ideias reformadoras que buscaram construir uma nação moderna na década de 1920, o movimento da Escola Nova, crente na capacidade da instrução pública para superar os limites cívico-nacionalistas e servir à reconstrução e regeneração social e moral, defende que cabe ao ensino público produzir e disseminar a história progressiva e a imagem do burguês culto e emancipado, capaz de dirigir seu próprio destino. Tais valores teriam como objetivo desarmar os questionamentos e acalmar a inquietação, segundo Monarcha (1989).

Por tudo isso, o ensino da História do Brasil era considerado arma poderosa. E a concepção de história ideal era a que interpretava o passado a partir do presente: “Não é senão

¹⁰¹ De modo efetivo o governo republicano se deu com o monopólio da prática política institucional nas mãos de poucos, no primeiro momento representado pelas oligarquias e no segundo, pelo Estado centralizador.

pela maior força do presente que deve ser interpretado o passado”, afirmava Rocha Pombo (1905). Para este autor, não era necessário iluminar o passado como um todo, mas escolher deste apenas os grandes lances e belos exemplos, apagando os maus exemplos e tudo que tivesse a marca das “anomalias morais”. Trata-se de uma concepção convencional de história, destinada a “induzir, comover e educar” por meio da construção de um passado grandioso.

De modo científico, baseando-se na historiografia alemã, João Ribeiro também propunha a história a partir do presente. Ao afirmar em seu discurso de posse no IHGB em 1915 que o presente é quem governa o passado e que hoje, elevamos estátuas a Tiradentes, porque o nosso ideal de agora determina esse culto, o autor acreditava que é o presente que dá a dimensão do comprometimento do historiador, fazendo nos lembrar de uma máxima de George Orwell: “Aquele que controla o presente, controla o passado. Quem controla o passado, controla o futuro”.

Vinte anos mais tarde, Lourenço Filho (1935), representante da Escola Nova, afirmava, ao prefaciar *Como se ensina História*, que a história só se realiza pelas coisas presentes. Para ele, o verdadeiro estudo do passado só se torna possível quando o passado ainda seja suscetível de atividade em coisas presentes. Jonathas Serrano (1935), autor da obra, defendia que a importância do fato histórico está em suas consequências sociais. O sentido de conhecer o passado para o autor está em apreciar serenamente a obra de formação e desenvolvimento do meio social a que pertence. Ambos, intelectuais engajados no movimento escolanovista, fizeram essas afirmações ao proporem uma nova forma de ensinar a História no contexto escolar. Para tanto, se basearam, dentre outros, em John Dewey, para quem a história nos apresenta os motivos que dividem ou congregam os homens, podendo esclarecer-nos sobre o que é desejável ou prejudicial. Para esse autor, o educador deverá encontrar na História uma sociologia indireta, reveladora dos processos de formação e dos modos de organização da sociedade no contexto em que se vive.

Deste a virada do século XIX para o XX, questionava-se o ensino de história restrito a datas e nomes importantes que deviam ser memorizados pelos alunos, como pregava o ensino tradicional, e buscava-se uma história viva, uma história como parte do presente e que a ele retornasse como explicação. Uma história baseada na ciência e ensinada por meio dos métodos pedagógicos. Tal questionamento é intensificado nos anos 1930 com o fortalecimento da Escola Nova no Brasil.

No campo historiográfico, como um dos representantes da historiografia brasileira, Gilberto Freyre buscou no período colonial o exemplo bem-sucedido de integração racial para

justificar os benefícios da miscigenação brasileira. Em outras palavras, buscou no passado não só a explicação, mas a conformação do presente. E ainda, a justificativa da união do povo em torno da nação brasileira. Sua interpretação foi incorporada pelo discurso governamental e conseqüentemente didático a partir de então.

Vigorava, em linhas gerais, o positivismo historiográfico, e nele a história como processo evolutivo, linear, homogêneo, operava como modelo de história. Essa concepção de história proposta permitia a negação da história da luta de classes, propiciando um imaginário em que o movimento progressivo da história era decorrência do passado.

Em síntese, acreditamos que a concepção de história apresentada por João Ribeiro no começo do século XX, como explicação do presente e imbuída de um papel sociológico, influenciou os demais autores de livros didáticos da primeira metade do século XX no Brasil. E do mesmo modo, a concepção de educação nacionalista, crucial ao governo republicano, tal como apresentada por José Veríssimo, são retomadas pelos intelectuais da Escola Nova a partir do chamado modernismo, em busca de construir um novo nacionalismo, com ênfase na incorporação do método científico na instrução pública como a via mais adequada para a instituição da sociedade racional.

FONTES E REFERÊNCIAS

1. FONTES

ABREU E LIMA, J. I. *Compêndio de Historia do Brasil*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843. (t. I-II).

ABREU, C. de. *Capítulos de história colonial (1500-1800)*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2465843/capitulos-de-historia-colonial-Capistrano-de-Abreu>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. *Correspondência de Capistrano de Abreu*. Volume 1. Organizada e prefaciada por José Honório Rodrigues. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977.

ANTONIL, A. J. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1967.

ARARIPE JÚNIOR, T. A. João Ribeiro. Filólogo e historiador (Prefácio). In: RIBEIRO, J. *História do Brasil curso superior*. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

CÂNDIDO, A. Prefácio. In: FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: formação da família sob o regime de economia patriarcal*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

CARNEIRO LEÃO, A. A instrução secundária. *Revista Escolar*, São Paulo, v. 3, n. 28, abr. de 1927.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: formação da família sob o regime de economia patriarcal*. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

LACERDA J. M. de. *Pequena Historia do Brasil por perguntas e respostas: para uso da infância Brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1919. [1. ed. 1870?].

MACEDO, J. M. *Lições de História do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1907.

MAGALHÃES, B. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1942.

_____. *História do Brasil*. Curso clássico e científico. 2ª Série. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1958.

MARTIUS, K. F. P. von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista Trimensal de História e Geografia ou Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, n.24, jan. 1845. Transcrito em: SPIX, J.B. & MARTIUS, K. F. P. v. *Viagem pelo Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982, p.85-107.

RIBEIRO, J. *História do Brasil curso superior*. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

RIBEIRO, J. *9 mil dias com João Ribeiro*. Record, (19--).

_____. A posição doutrinária de João Ribeiro na historiografia brasileira. In: RIBEIRO, J. *História do Brasil curso superior*. Edição revista e completada por Joaquim Ribeiro. 19. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1966.

ROCHA POMBO. *Dicionário de sinônimos da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.

_____. *História do Brasil para o ensino secundário*. 19. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1925?.

_____. *Nossa Pátria*. São Paulo: Melhoramentos, 1925. [1. ed.: Weiszflog Irmãos, 1917].

_____. *A supremacia do ideal* (estudo sobre educação). Castro-PR: Tipografia Eco dos Campos, 1883.

ROMERO, S. Mestiçagem e literatura nacional. Gregório de Matos. In: CANDIDO, A. (Org.) *Silvio Romero*. Teoria, crítica e história literária. Petrópolis: Vozes, 1978.

_____. *O Evolucionismo e o positivismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves, 1894.

SERRANO, J. *Epítome de História do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia editores, 1941.

_____. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

_____. *Metodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

_____. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SILVA, J. *História do Brasil para o terceiro ano ginasial*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1943.

_____. *História do Brasil para o quarto ano ginasial*. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1944.

LOURENÇO FILHO, M. B. Prefácio. In: SERRANO, J. *Como se ensina História*. São Paulo: Melhoramentos.

VERÍSSIMO, J. *A Educação Nacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

III CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1929, São Paulo. *Anais...*, São Paulo: Departamento de Publicidade da Diretoria de Instrução Pública, 1929.

2. REFERÊNCIAS

ABUD K. M. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, C. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

ANDRADE, V. L. C. de Q. *Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória*. 157p. Tese (Doutorado) em História. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.

ARRUDA, J. J. & TENGARRINHA, J. M. *Historiografia luso-brasileira contemporânea*. Bauru: EDUSC, 1999.

BADANELLI RUBIO, A. M. B. Ser español en imágenes: la construcción de la identidad nacional a través de las ilustraciones de los textos escolares (1940-1960). *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*. Salamanca, n. 27, 2008, pp. 137-213.

BASTOS SILVA, G. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Nacional, 1969.

BITTENCOURT, C. M. F. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo.

_____. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, et al. (Orgs.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. Apresentação. Em foco: história e memória do livro didático. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, set.-dez. 2004.

BORGES, V. P. *Tenentismo e revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

BOTO, C. A Civilização escolar como projeto político pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dezembro 2003.

BUENO, J. B. G. *Representações iconográficas em livros didáticos de História*. 2003, Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CALDAS, K. R. *Entre história e memória: os manuais escolares e os projetos de formação nacional (1912-1949)*. Goiânia, 2005. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás.

CAMPOS, N. de. *Intelectuais Paranaenses e as Concepções de Universidade: 1892-1950*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2006. **ou 7**

CARTOLANO, M. T. P. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. Campinas, 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

CARVALHO, J. M. de. *Os bestializados*. Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. *A formação das almas: imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. Cidadania, tipos e percursos. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, n. 18, 1996, p. 1-21.

CASTRO, A. D de. A história no curso secundário brasileiro. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, 1, p.57-78, jan.-jun. de 1955.

CASALECCHI J. Ê. *O Partido republicano paulista: política e poder (1889-1926)*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASTRO, R. V. RODRIGUES, A. SILVA, J. L. SOUSA, M. L. D. Manuais escolares, estatuto, funções, história. *Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Atas. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

_____. Quando surgiu o ensino “secundário?”. *Revista da Faculdade de Educação*, 18, 1, p. 99-112, jan.-jun. 1992.

_____; COMPÈRE, M-M. *As humanidades no ensino*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. n. 25, 149-170, jul.-dez. 1999.

CHOPPIN, A. L’histoire des manuales scolaires: une approche globale. *Historie de l’Education*, Paris, n. 9, p. 1-25, 1980.

_____. A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

_____. *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation. 1992.

_____. L’histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française. *Historie de l’Education: Manuels scolaires, États et sociétés - XIXe - XXe siècles*. Paris, n.58, p.165-185, 1993.

_____. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. *Historia de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 19, p. 13-37, 2000.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, 2000, set.-dez. 2004.

COLLADOS CARDONA, E. El concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el periodo comprendido entre 1915-1990. *Historia de la Educación*, *Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 27, 2008, pp. 323-346.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 52, v. 20, nov. 2000.

COSTA, A. M da & SCHWARCZ, L. M. *1890-1914: no tempo das certezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

DE CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DE DECCA, E. *O mundo das fábricas*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DELGADO, B. Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 2, p. 353-258, 1983.

DEMORI, M. *Livros Didáticos e representações: a idéia de raças nos manuais de história do Brasil para o ensino secundário, 1937-1947*. Franca, 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista.

DIAS, M. O. da S. Estilo e método na obra de Sérgio Buarque de Holanda. In: NOGUEIRA, A. R.; PACHECO, F. de M.; PILNIK, M.; HORCH, R. É. *Sérgio Buarque de Holanda: vida e obra*. São Paulo: Secretaria do Estado da Cultura/Arquivo do Estado/USP/Instituto de Estudos Brasileiros, 1988.

DONATO, H. *100 anos da Melhoramentos (1890-1990)*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

DORIA, E. *Memória-Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937*. 2. ed. Brasília: INEP, 1997.

ESCOLANO BENITO, A. (Org.) *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipéres. 1997. v. I.

_____. *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipéres. 1997. v. II.

ESTEBAN MATEO, L. Los catálogos de librería y material de enseñanza como fuente iconográfica y literario-escolar. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 16, p. 17-46, 1997.

FERRO, M. *Falsificações da história*. Lisboa: Publicações Europa-América. 1981.

FIGUEIREDO, L. Painel histórico. In: *A poesia dos inconfidentes: poesia completa de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

FRANCO, M L. P. B. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.

GASPARELLO, A. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOMES, A. de C. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D. C.; e ALBERTI, V. (Orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002, p. 384-450.

_____. *História e historiadores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

GUEDES, J. A. L. *Curso de didática de História*. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1963.

GUIMARÃES, L. M. P. Primeiro Congresso de História Nacional: breve balanço da atividade historiográfica no alvorecer do século XX. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 147-170, 2005.

Haidar, M. de L. M. *O ensino secundário no Brasil Império*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

HARPER, G. H. Textbooks: an under-used source. In. *History of Education Society Bulletin*, n. 25, Oxford, 1980, pp. 30-40.

HARDMAN, F. F. *Nem pátria, nem patrão: vida operária e cultura anarquista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2005.

HANSEN, P. S. *Feições e fisionomia: a história do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Acess, 2000.

HARPER, G. H. Textbooks: an under-used source. *History of Education. Society Bulletin*, Oxford, n. 25, p. 30-40, 1980.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. H. (Org.) *Libros escolares para la educación de las niñas en España (1838-1970)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2008.

HÖFLING, E. de M. *O livro didático em Estudos Sociais*. Campinas, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

HOLLANDA, G. de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1957.

HORTA, J. S. B. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, A. C. (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV/USF, 2000. p. 143-172.

IGGERS, G. *La ciência histórica em el siglo XX: las tendencias actuales*. Trad. Clemens Bieg. Barcelona: EMEGE Industrias Gráficas, 1995.

- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP:SBHE/Ed. Autores Associados, 1º número, 2001.
- KILSZTAJN, I. A. B. *História e memória nos manuais didáticos*. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.
- LACOMBE, A. J. *Introdução ao estudo da História do Brasil*. São Paulo: Nacional-EDUSP, 1973.
- LEITE, M. L. M. *O ensino da História no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LENHARO, A. *A sacralização da política*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp/Papirus, 1986.
- LIMA, L. C. *A aguarrás do tempo*. Estudos sobre narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- LORENZO, H. C. de, e COSTA, W. P. da. (Orgs.) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- LUCCHESI, F. *A história como ideal: reflexões sobre a obra de José Francisco da Rocha Pombo*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo.
- MAGALHÃES, J. O manual escolar no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 1, p. 5-14, 2006.
- MARTINS, M. R. *Dicionário biobibliográfico de membros da academia brasileira de letras*. Rio de Janeiro: Usina de Letras, 2006.
- MATTOS, S. R. de. *O Brasil em lições*. A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- MAZZEU, E. M. R. *O ensino de História do Brasil no Império*. São Carlos, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.
- MELO, C. B. de. *Senhores da história: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo.
- MELLO, E. C. de. *Olinda Restaurada - guerra e açúcar no nordeste, 1630-1654*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1975.
- MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. História da educação brasileira (esboço da formação do campo). In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 120-145.

VALLS MONTÉS, R. V. De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 18, p. 169-190, 1999.

MOREIRA, K. H. *Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região Sudeste: 1980 a 2000*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

_____. Sensibilidades e sociabilidades em "Como se ensina História" (1935) de Jonathas Serrano. In: IV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL. 2008, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Ed. da UCG, 2008. v. 1. p. 382-383.

_____. Livros didáticos de história no século XIX: considerações em torno de autores e editores. In: Anais do IX CIHELA - Congresso Iberoamericano de História da Educação da Latino-americana. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. v. 1. p. 1-11.

_____. Conteúdo pedagógico nos livros didáticos de história do Brasil: relações entre práticas pedagógicas e cultura material no contexto escolar da primeira república. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais...* Maranhão: Ed. UFMA, 2010.

MOREIRA, K. H., SILVA, M. *Um inventário: o livro didático de história em pesquisas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2010. (prelo).

MOTTA, M. S. *A nação faz cem anos: a questão nacional no centenário da Independência*. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, 1992.

NADAI, E. O ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, J. (Org.) *O ensino de História e a criação do fato*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 23-30.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, p. 7-29, dez. 1993.

OLIVEIRA, I. F. de. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913-1935)*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, L. L. Cultura e identidade nacional no Brasil do século XX. In GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D. C.; ALBERTI, V. (Orgs.). *A república no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira- CPDOC, 2002, p. 338-383.

ORWELL, G. 1984. São Paulo: Nacional, 2007.

OSSENBACH SAUTER, G. La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, Salamanca, n. 19, p.195-203, 2000.

_____. *Simpósio Internacional de Livro Didático*. FEUSP, 06-11-2007.

_____; RODRÍGUEZ SOMOZA, M. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Ediciones UNED, 2001.

PANDOLFI, D. C. Voto e participação política nas diversas repúblicas do Brasil. In: GOMES, A. de C.; PANDOLFI, D. C.; e ALBERTI, V. (Orgs.). *A república no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira- CPDOC, 2002, p. 64-115.

PESAVENTO, S. J. Negritude, mestiçagem e lusitanismo: o Brasil positivo de Gilberto Freire. In: AXT, G. e SCHULER, F. (Orgs.) *Intérpretes do Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

PFROMM NETO, S. et al. *O Livro na Educação*. Primor/MEC, 1974.

PILOTO, V. *Rocha Pombo*. Curitiba: [s.e.], 1940.

PINSKY, Jaime (Org.). *O ensino da História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1989.

PINTO A. P. M. *A estratégia de memória nacional na obra de Basílio Magalhães*. 2000, Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) Unirio.

PUELLES BENÍTEZ, M. de P. Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Revista Interuniversitaria - Historia de la Educación*. Salamanca, n. 19, 2000, p. 5-10.

QUELUZ, G. L. *Rocha Pombo: romantismo e utopias (1880-1905)*. Curitiba, 1994. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná.

QUELUZ, 1998 QUELUZ, Gilson L. *Rocha Pombo: Romantismo e Utopias - 1880/1905*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

RAMOS, M. C. M. *O paradidático, esse rendoso desconhecido*. São Paulo, 1987. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo.

REIS, J. C. *As Identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

RESNIK, L. *Tecendo o amanhã (a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos. 1931-1945)*. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense.

RIBEIRO, R. R. *Colônia(s) de identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil*. Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas.

RODRIGUES, J. E. D. *Memória fora de foco. A fotografia no livro didático de História do Brasil*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo.

RODRIGUES, J. H. *História e historiadores do Brasil*. São Paulo: Fulgor, 1965.

_____. *História da história do Brasil: a historiografia conservadora*. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1988.

_____. Prefácio. In: ABREU, Capistrano de. *Capítulos de história colonial (1500-1800)*. 7ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.

ROMANELLI, O. *História da educação do Brasil*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANDES, N. F., *A invenção da Nação, entre a Monarquia e a República*. Goiânia: Ed. UFG, 2000.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1871-1830)*. São Paulo: Companhia das Letras 1993.

SENA, C. *Interpretações dualistas do Brasil*. Goiânia: Editora UFG, 2003.

SEGISMUNDO, F. *Colégio Pedro II. Tradição e modernidade*. Rio de Janeiro: UNIGRAF - Editora e Planejamento, 1987a.

_____. *Memória de estudante (Colégio Pedro II)*. Edição Comemorativa do Sesquicentenário 1837-1987. Rio de Janeiro: Ed Brasil-América/EBALISA, 1987b.

_____. *Excelências do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1991.

SEVCENKO, N. L. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural da Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
Segismundo (1987a, 1987b e 1991)

SILVA FILHO, J. B. da. *Representações sobre negros nos discursos verbais e iconográficos de livros didáticos de história*. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais.

SKIDMORE, T. *Preto no branco. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro didático. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-64, nov.-dez. 1996.

TAMBARA, E. *Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil*. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

THOMPSON, A. *A fábrica de heróis uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de história do Brasil*. Rio de Janeiro, 1989. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TIANA FERRER, A. (Org.) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, 2000.

UNICAMP. *O que sabemos sobre o livro didático?* Catálogo analítico. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989.

VAINFAS, R. Histórias das mentalidades e história cultural. In: _____; CARDOSO, C. F. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; e ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998, p. 63-105.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (Orgs.). *Programas de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VIANNA, H. Ensaio biográfico. In: ABREU, Capistrano de. *O descobrimento do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIDAL, M. C. F. R. *Jonathas Serrano: limites e possibilidades no ensino de História do Brasil nos anos 30*. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense.

WEHLING, A. *A Invenção da História*. Rio de Janeiro. Niterói:Gama Filho/UFF, 1994.

ZAMBONI, E. Que história é essa? Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de história. Campinas, 1991. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

ZANATTA, R. M. *Jonathas Serrano e a escola nova no Brasil: raízes católicas na corrente progressista*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.

APÊNDICE I
LEVANTAMENTO DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO BRASIL
PARA O ENSINO SECUNDÁRIO (1889-1950)

O levantamento abaixo apresenta os dados dos títulos localizados (autor, título, ano, edição e editora) e a(s) fonte(s) de localização (Banco de livros escolares – LIVRES; Centro de Referência em História da Educação – CRHE; Hollanda – 1957; Vechia e Lorenz – 1998; e/ou Moreira e Silva – 2010).

AUTOR	TÍTULO DO LIVRO	ANO/ED.	FONTE
Afonso Guerreiro LIMA	<i>Noções de História do Brasil</i>	1942 10. ed. Livraria do Globo. Porto Alegre-RS	LIVRES
Afrânio Peixoto	<i>História do Brasil</i>	1940 Lello & Irmãos Editores, Porto 1944, Ed. Nacional	Moreira e Silva (2010) LIVRES
Alfredo GOMES	<i>História do Brasil para a 4ª série fundamental</i>	1940, 1941, 2. ed. Edições Brasil	Hollanda (1957) Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil para a 5ª série fundamental</i>	1949, 1941, 2. ed. Edições Brasil	Hollanda (1957) Moreira e Silva (2010)
Alfredo Moreira PINTO	<i>Epítome da História do Brasil</i>	1890, 2. Ed. Livraria Clássica de Alves; 1892, 3. ed. Livraria Clássica de Alves	Moreira e Silva (2010) LIVRES
Alfredo Balthazar da SILVEIRA	<i>Lições de História do Brasil</i>	1924, Francisco Alves	LIVRES
Aníbal MASCARENHAS	<i>Curso de História do Brasil</i>	1898, Livraria do Povo-Quaresma & C.	LIVRES Moreira e Silva (2010)
Artur Gaspar VIANA	<i>História do Brasil. Primeiro Volume</i>	1944, Editora do Brasil	Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil. Segundo Volume</i>	1944, Editora do Brasil	Hollanda (1957)
Ary da MATTA	<i>História do Brasil: para a</i>	1947 3.ed.; 1945, 4. ed.	Moreira e

	<i>terceira série ginásial</i>	Editora Nacional	Silva (2010) LIVRES
	<i>História do Brasil</i>	195- 2.ed.	LIVRES
	<i>Curso básico de História do Brasil: para o terceiro ano do curso comercial básico</i>	1959	LIVRES
	<i>História do Brasil (1ª série ginásial)</i>	1953, Editora Nacional	Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil para a terceira série ginásial.</i>	1945, Editora Nacional	Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil (4ª série ginásial)</i>	1948- Nacional	Moreira e Silva (2010) Hollanda (1957)
A. Duarte ALMEIDA	<i>História do Brasil</i>	1936, Lisboa: João Romano Torres & Cia	Moreira e Silva (2010)
Basílio de MAGALHÃES	<i>Lições de História do Brasil</i>	1895, Tipografia Ribeiro	Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil</i>	1942, 1943 1945, 3. ed. Francisco Alves (1949, 1951)	Moreira e Silva (2010) Hollanda (1957) LIVRES
	<i>História do Brasil (1ª série ginásial)</i>	1952, 1953 Francisco Alves	Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil (3ª série ginásial)</i>	1945 Francisco Alves 1951 5. ed. Francisco Alves	Moreira e Silva (2010) Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil: 4ª série</i>	1945 -Francisco Alves 1949 4. ed.	Moreira e Silva (2010) LIVRES Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil para a 2ª série dos cursos clássico e científico</i>	1952 RJ: Francisco Alves	Moreira e Silva (2010)

	<i>História do Brasil para a 2ª série dos curso clássico e científico</i>	1957 RJ: Francisco Alves	Moreira e Silva (2010)
	<i>Compêndio de História do Brasil</i>	1945 Francisco Alves	Moreira e Silva (2010)
Basílio de MAGALHÃES e Max FLEIUSS	<i>Quadros de História Pátria</i>	1918, Editor A. J. de Castilho, 1919, Imprensa Nacional	Moreira e Silva (2010) Vechia e Lorenx (1998)
Felisberto FREIRE	<i>História do Brasil 1º Grau (Secundário)</i>	1896, Livraria Clássica Alves	Moreira e Silva (2010), LIVRES
Frei Vicente do SALVADOR	<i>História do Brasil</i>	1918, Weiszflog Irmãos	Moreira e Silva (2010)
FTD	<i>Pequena História do Brasil: ensino primário e secundário</i>	1918, 4. ed.	LIVRES
	<i>Elementos de História do Brasil: para uso dos ginásios</i>	1925, Paulo de Azevedo s/d Francisco Alves	LIVRES Moreira e Silva (2010)
Hélio VIANNA	<i>História do Brasil: para a 4ª série, de acordo com o programa oficial</i>	1945. Livraria José Olympio Ed. RJ	LIVRES Hollanda (1957)
	História do Brasil (para a 3ª) (4ª série)	1950 – Nacional 1942, José Olympio	Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil</i>	1967, 6 ed.	LIVRES
	História do Brasil Colonial (3ª série)	1945, 1950, Nacional	Moreira e Silva (2010) Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil 3ª ano colegial</i>	1952 – Nacional	Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil (Período colonial)</i>	1967 SP: Melhoramentos	Moreira e Silva (2010)
João de Lyra Tavares	<i>Pontos de História do Brasil</i>	1912, Imprensa Oficial – Paraíba	LIVRES
João Pereira VITÓRIA	<i>História do Brasil. 3ª série.</i>	Rio de Janeiro: Francisco Alves, s.d.	Holanda (1957)

	<i>História do Brasil. 4ª série</i>	Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1946	Holanda (1957)
João RIBEIRO	<i>História do Brasil</i>	1900	LIVRES
	<i>História do Brasil: curso superior</i>	1900, 1912, 1923, 10. ed., 1926, 1929, 19. ed. Francisco Alves	Moreira e Silva (2010) LIVRES
	<i>História do Brasil</i>	1923, 10. ed., Francisco Alves 1953. Livraria São José.	Moreira e Silva (2010)
João RIBEIRO Joaquim RIBEIRO	<i>História do Brasil: curso superior</i>	1935. 17 ed. F. Alves 1954 15.ed. 1966 19.ed. Francisco Alves. RJ	Moreira e Silva (2010) LIVRES
Joaquim Manuel de MACEDO	<i>Lições de História do Brasil</i>	1. ed. 1861; 1863 1914 RJ: Garnier Última edição 1928	Moreira e Silva (2010) LIVRES
Joaquim SILVA	<i>História do Brasil: para o quarto ano ginásial</i>	1941 2.ed.; 1942 3. ed.; 1943, 3. ed.; 1943, 7. ed.; 1946 15. ed.; 1952 30. ed.; 1954 7.ed.; 1958 27.ed. Editora Nacional	LIVRES Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil: para o quinto ano ginásial</i>	1942 3.ed.	LIVRES
	<i>História do Brasil: para o terceiro ano ginásial</i>	1943 3.ed. Ed. S/A 1943 7.ed. 1946 17.ed. 1950 31.ed. 1952, 40. ed. Nacional	Moreira e Silva (2010) LIVRES Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil: para a primeira série ginásial</i>	1951, 8 ed. Editora Nacional. 1952 7.ed. 1953 21.ed. – 20. ed. 1955 34.ed. – 40. ed. 1955 40.ed.	Moreira e Silva (2010) LIVRES
	<i>História do Brasil (3ª e 4ª série)</i>	1936, 1941, 2. ed.; 1942 3. ed.; 1943, 3. ed.; 1943, 7. ed. Editora Nacional (1952, 1953, 1955)	LIVRES Moreira e Silva (2010)

	<i>História do Brasil</i>	1942 2. ed. Nacional 1953. 22. ed. Nacional	Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil curso colegial</i>	1952, 1963 SP: Nacional	Moreira e Silva (2010)
Joaquim SILVA & J. B. Damasco Penna (Colaborador)	<i>História do Brasil: para o curso médio (primeira e segunda séries)</i>	1965 18. ed. (1969 22. ed.)	LIVRES
Jonathas SERRANO	<i>Epítome de História do Brasil</i>	1933, 1939, 1941, 3. ed., 1944, 4. ed., F. Brigueit & Cia, RJ	LIVRES Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil. 1º Vol. Terceira série do curso ginásial.</i>	F. Brigueit, 1945.	Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil. 2º Vol. Quarta série. O Império e a República.</i>	F. Brigueit, 1946.	Hollanda (1957)
Jonathas SERRANO (Colaboradores: Maria Junqueira Schmidt; Helena Sabóia de Medeiros)	<i>História do Brasil. Quarta série do Curso Secundário.</i>	2. ed. Melhoramentos de São Paulo, 1947	Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil</i>	1931. RJ: F. Brigueit e Editores	Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil (para 3ª e 4ª séries ginásiais)</i>	1945 1946 RJ: F. Brigueit & Editores	LIVRES Moreira e Silva (2010)
José F. C. de Sá e BENEVIDES	<i>História do Brasil</i>	1912. 3. ed. RJ: Francisco Alves	Moreira e Silva (2010)
	<i>Lições de História do Brasil</i>	1914, 4. ed. Francisco Alves	CRHE
José Maria da Silva PARANHOS, BARÃO DO RIO BRANCO Em francês, traduzido por:	<i>História do Brasil</i> ¹⁰²	1894, Livraria Teixeira	Moreira e Silva (2010)

¹⁰² José Maria da Silva Paranhos, o Barão do Rio Branco, escreveu em francês a *História do Brasil* a convite de Levasseur para definir o verbete “Brésil” da *Grande Enciclopédia* durante sua estada em Liverpool (1876-1893). O livro publicado no Brasil em 1894, pela Livraria Teixeira e Irmão. Em 1930 é publicada por José Bernardino Paranhos da Silva, sobrinho do Rio Branco, em colaboração com Max Fleiuss. Bernardino Paranhos atualizou o texto incluindo um resumo da história da República até 1930. Em 1948 o Itamarati publicou o texto original em francês. E em 1958 o texto acrescido de notas do autor localizado na Biblioteca Nacional, o chamado “exemplar Nabuco”, foi publicado pelo Instituto Rio Branco com prefácio de José Honório Rodrigues. Em 1964 é reeditado pelo governo de São Paulo. Cf. Gomes (1999, p. 106 e 113).

João Vieira de Almeida			
José Bernardino Paranhos da SILVA (sobrinho do Barão do Rio Branco)		1930, Tip. São Benedito	LIVRES
José Francisco Rocha POMBO	<i>História do Brasil</i>	1905. Rio de Janeiro 1918, 1924, 1925, 6. ed. Weiszflog Irmãos	Moreira e Silva (2010) LIVRES
	<i>História do Brasil: para o ensino secundário</i>	1918, 194-. 12 a 15 ed.; 193-, 19. Ed., 194-, 17. ed.	LIVRES
	<i>História do Brasil: para o ensino elementar (ginásio)</i>	1943, 22. ed.	LIVRES
	<i>História do Brasil: curso fundamental (secundário)</i>	1941 4.ed. Melhoramentos	LIVRES
Lindolpho POMBO	<i>Brasil nas Escolas: leituras progressivas</i>	1912, 4. ed., Livraria Magalhães.	LIVRES
Luiz de Queirós Mattoso MAIA	<i>Lições de História do Brasil</i>	1898 1908 6. ed., Tip. Americano	LIVRES Moreira e Silva (2010) Vechia e Lorenx (1998)
Luiz PINTO	<i>História do Povo Brasileiro</i>	1948, RJ: A. Coelho Branco Filho Editor	Moreira e Silva (2010)
Maria de BARROS	<i>História do Brasil</i>	1932, SP: Liberdade	Moreira e Silva (2010)
Mário da Veiga CABRAL	<i>Compendio de História do Brasil</i>	1920 1923, 3. ed. Jacinto Ribeiro dos Santos, 1926,	Moreira e Silva (2010) LIVRES Vechia e Lorenx (1998)
Mário SETTE	<i>História do Brasil: terceira série do curso ginásial</i>	1946 2. ed.	Moreira e Silva (2010) LIVRES
	<i>História do Brasil: quarta série do curso ginásial</i>	1947 2.ed. Melhoramentos	Moreira e Silva (2010) Hollanda (1957)

Max FLEIUSS	<i>Apostilas de História do Brasil (curso ginásial)</i>	1933, 1. ed.; 1940, 3. ed., Livreria do Globo	Moreira e Silva (2010)
Menezes VIEIRA	<i>Nossa história pátria</i>	1891, Francisco Alves	Moreira e Silva (2010)
Othello de Sousa REIS	<i>História do Brasil</i>	1930, 4. ed., Francisco Alves	Vechia e Lorenx (1998)
Orestes ROSALIA	<i>História do Brasil. 3ª série.</i>	Francisco Alves, 1948, 2. ed	Hollanda (1957)
	<i>História do Brasil. 4ª série</i>	Francisco Alves, 1944.	Hollanda (1957)
Osório DUQUE-ESTRADA	<i>História do Brasil</i>	1918, 1922, 3. ed., Jacinto Ribeiro dos Santos, 1927 6. ed. RJ: Francisco Alves	LIVRES
	<i>História do Brasil para uso das escolas normais e liceus</i>	1922, RJ: Joaquim Ribeiro dos Santos	Moreira e Silva (2010)
	<i>Noções de História do Brasil</i>	1927, 6. ed.; 1930, 7. ed.; Francisco Alves 1933, 8. ed. Francisco Alves	LIVRES
Pedro do COUTTO	<i>“Pontos de História do Brasil”</i>	1918, 1920. 1923, 3. ed., Jacinto Ribeiro dos Santos Editor,	Moreira e Silva (2010) LIVRES Vechia e Lorenz (1998)
Rafael Maria de GALANTI	<i>Compêndio de História do Brasil</i>	1902 e 1910, Duprat	LIVRES
	<i>História do Brasil</i>	1911, 2.ed., Duprat	Moreira e Silva (2010) LIVRES
	<i>História do Brasil: tomo II</i>	1911, Duprat	LIVRES
	<i>História do Brasil: tomo IV</i>	1913, Duprat	LIVRES
	<i>Licções de História do Brasil</i>	1895 2. ed., 1896 4. ed., 1913, 5. ed., Duprat	LIVRES Moreira e Silva (2010)
Raul VILLA-LOBOS	<i>Pontos de História do Brasil</i>	Rio de Janeiro, 1886; 1889, 2. ed. Laemmert & C. Editores, 1891 3. ed., Cia. Tip. do Brasil 1895	LIVRES

	<i>História do Brasil: resumo didático</i>	1891, 3. ed., Cia Tip. do Brasil; 1896, 4. ed., Tip. Universal Laemmert	LIVRES
Renato Firmino Maria de MENDONÇA	<i>Pequena História do Brasil</i>	1946: Lisboa: Grafica Limitada	Moreira e Silva (2010)
Sergio Buarque de HOLLANDA & Otávio Tarquínio de SOUZA	<i>História do Brasil</i>	1944, Ed. Livraria José Olympio	Moreira e Silva (2010)
	<i>História do Brasil (3ª série)</i>	José Olímpio, 1944.	Hollanda (1957)
Silvio ROMERO	<i>A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis</i>	1890, Clássica de Alves	Moreira e Silva (2010)
Tabajara PEDROSO	<i>História do Brasil: destinada às 3ª e 4ª séries do curso ginásial</i>	1946	LIVRES
Tito Lívio FERREIRA	<i>História do Brasil: pra terceira e quarta séries ginásiais</i>	1946, 3. ed. Editora Nacional 1947 4.ed.	Moreira e Silva (2010) LIVRES
Vicente TAPAJÓS	<i>História do Brasil adaptada ao Curso de Colégio</i>	1944 1. ed. Editora Nacional	Hollanda (1957)
		1946 2.ed. 1954 6.ed. 1965 12. ed. Editora Nacional 1967 14.ed. 1969 15.ed.	Moreira e Silva (2010) LIVRES
	<i>Manual de História do Brasil (1ª série ginásial)</i>	1955 1. Ed.	Moreira e Silva (2010)
Viriato CORREA	<i>Baú Velho: roupas antigas da História brasileira</i>	São Paulo: Nacional, 1927	CRHE
	<i>Contos da História do Brasil</i>	1921, Livraria Castilho, Tip. do Anuário do Brasil, Almanak Laemmert.	LIVRES

ANEXO I

PROGRAMAS DE ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL (1889-1951)

As fontes dos programas de ensino de História do Brasil transcritos a seguir são: Vechia e Lorenz (1998) e Hollanda (1957).

COLÉGIO PEDRO II

Programas de Ensino para o ano de 1892

7º Ano

História do Brasil

1. Viagens e descobrimentos marítimos dos portugueses. Descobrimto da América por Cristovão Colombo. Vasco da Gama.
2. Descobrimto do Brasil. Seus primeiros exploradores.
3. Povos que habitavam o Brasil na época de seu descobrimto. Etnologia, língua e período da civilização dos índios: tabas ou aldeãs: usos, armas e costumes dos índios, religião, forma de governo, guerra e matança de prisioneiros.
4. Sistema de colonização do Brasil, empregado por D. João III. Capitânias hereditárias.
5. Estabelecimento de um governo geral. Thomé de Souza e Duarte da Costa.
6. Mem de Sá, terceiro governador geral.
7. Divisão do Brasil em dois governos e subsequente reunião em um só. Domínio da Espanha. Estado em que se achava o Brasil em 1581.
8. Governo interino da primeira junta governativa, 1581 a 1583. Manoel Telles Barreto, 1583 a 1587. Governo interino de uma segunda junta, 1587 a 1591.
9. D. Francisco de Souza, 1591 a 1602. Diogo Botelho, 1602 a 1607.
10. D. Diogo de Menezes. Nova divisão do Brasil em dois governos e subsequente reunião em um só, 1617. Os franceses no Maranhão.
11. Primeira invasão dos holandeses. Perda de Olinda e restauração da cidade do Salvador.
12. Segunda invasão holandesa; perda de Olinda e do Recife; histórico da guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque, 1630 a 1635.
13. Segundo período de guerra holandesa, desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil, 1635 a 1641.
14. Estado do Maranhão e das capitânias da Bahia para o Sul, até 1641.
15. Guerra holandesa no Brasil, desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana.
16. Último período da guerra holandesa desde o rompimento da insurreição pernambucana até a capitulação da Campina do Taberna.
17. Paz de Portugal com a Holanda. Causa da ruína do poder holandês no Brasil e do triunfo obtido pelos pernambucanos. Resultados da guerra.
18. Erros administrativos no Brasil. Lutas entre os jesuítas e os colonos, Beckman, 1652 a 1685.
19. Destruição dos Palmares. Guerra Civil dos Mascates e dos Emboabas.
20. Efeitos no Brasil da guerra de secessão de Espanha. Luta com os espanhóis ao sul. Hostilidade de Duclerc. Duguay Trouin no Rio de Janeiro. Tratados de Utrecht e de Madrid, 1688 a 1750.
21. Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V.

22. Reinado de D. José I. Questões e lutas no sul do Brasil. Jesuítas e sua expulsão. O Marquês de Pombal.
23. Primeiras idéias da independência do Brasil. Conspiração malograda em Minas - O Tiradentes.
24. Transmigração da família real de Bragança par ao Brasil. Sede da monarquia portuguesa no Rio de Janeiro, 1807 a 1815.
25. Guerra com os espanhóis ao sul e com os franceses ao norte do Brasil. Revolução republicana de Pernambuco em 1817.
26. Revolução de Portugal em 1820: seus efeitos no Brasil. Regresso da corte portuguesa par Lisboa.
27. Primeiros meses de regência de D. Pedro no Brasil.
28. Desde o dia do Fico até ao do Ipiranga: 9 de janeiro a 7 de setembro de 1822.
29. Aclamação e coroação do primeiro imperador: Guerra da independência.
30. Assembléia constituinte. Juramento da Constituição do Império. Revolução de Pernambuco em 1824. Lord Cochrane no Maranhão. Motins da Bahia. Reconhecimento da Independência do Brasil por Portugal. Guerra no Rio da Prata.
31. Tratados de comércio. Medidas legislativas. Revolta de tropas estrangeiras. Almirante Roussin. Tumultos em Pernambuco e na Bahia. D. Maria II. A Imperatriz D. Amélia. Abdicação, 7 de abril de 1831.
32. Governos regenciais. Primeira parte. Regência provisória e permanente trina.
33. Governos regenciais. Segunda parte. Regência do Senador Padre Diogo Antonio Feijó e do Senador Pedro de Araujo Lima. Declaração da maioria de D. Pedro II.
34. Primeiro ministério depois da maioria. Movimento em Minas Gerais e em S. Paulo, 1842. Pacificação da província do Rio Grande do Sul, 1845. Revolução Praieira em Pernambuco, 1848. Guerra do Rio da Prata com Oribe e Rosas. Tratado de 1856 (6 de abril) com o Paraguai. Questão Anglo-Brasileira (Christie). Desenvolvimento industrial, comercial e literário do Brasil.
35. Guerra com a Banda Oriental da República Oriental do Uruguai, 1864 e 1865. Intervenção indébita do ditador Francisco Solano Lopez. Guerra contra o Paraguai, 1864 a 1870.

Programa de Ensino para o ano de 1893

7º Ano

História do Brasil

1. Viagens e descobrimentos marítimos dos portugueses. Descobrimto da América por Cristovão Colombo. Vasco da Gama.
2. Descobrimto do Brasil. Seus primeiros exploradores.
3. Povos que habitavam o Brasil na época de seu descobrimto. Etnologia, língua e período da civilização dos índios: tabas ou aldeãs: usos, armas e costumes dos índios, religião, forma de governo, guerra e matança de prisioneiros.
4. Sistema de colonização do Brasil, empregado por D. João III. Capitãias hereditárias.
5. Estabelecimento de um governo geral. Thomé de Souza e Duarte da Costa.
6. Mem de Sá, terceiro governador geral.
7. Divisão do Brasil em dois governos e subsequente reunião em um só. Domínio da Espanha. Estado em que se achava o Brasil em 1581.
8. Governo interino da primeira junta governativa, 1581 a 1583. Manoel Telles Barreto, 1583 a 1587. Governo interino de uma segunda junta, 1587 a 1591.

9. D. Francisco de Souza, 1591 a 1602. Diogo Botelho, 1602 a 1607.
10. D. Diogo de Menezes. Nova divisão do Brasil em dois governos e subsequente reunião em um só, 1617. Os franceses no Maranhão.
11. Primeira invasão dos holandeses. Perda de Olinda e restauração da cidade do Salvador.
12. Segunda invasão holandesa; perda de Olinda e do Recife; histórico da guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque, 1630 a 1635.
13. Segundo período de guerra holandesa, desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil, 1635 a 1641.
14. Estado do Maranhão e das capitanias da Bahia para o Sul, até 1641.
15. Guerra holandesa no Brasil, desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana.
16. Último período da guerra holandesa desde o rompimento da insurreição pernambucana até a capitulação da Campina do Taborna.
17. Paz de Portugal com a Holanda. Causa da ruína do poder holandês no Brasil e do triunfo obtido pelos pernambucanos. Resultados da guerra.
18. Erros administrativos no Brasil. Lutas entre os jesuítas e os colonos, Beckman, 1652 a 1685.
19. Destruição dos Palmares. Guerra Civil dos Mascates e dos Emboabas.
20. Efeitos no Brasil da guerra de secessão de Espanha. Luta com os espanhóis ao sul. Hostilidade de Duclerc. Duguay Trouin no Rio de Janeiro. Tratados de Utrecht e de Madrid, 1688 a 1750.
21. Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V.
22. Reinado de D. José I. Questões e lutas no sul do Brasil. Jesuítas e sua expulsão. O Marquês de Pombal.
23. Primeiras idéias da independência do Brasil. Conspiração mal lograda em Minas- O Tiradentes.
24. Transmigração da família real de Bragança para o Brasil. Sede da monarquia portuguesa no Rio de Janeiro, 1807 a 1815.
25. Guerra com os espanhóis ao sul e com os franceses ao norte do Brasil. Revolução republicana de Pernambuco em 1817.
26. Revolução de Portugal em 1820: seus efeitos no Brasil. Regresso da corte portuguesa para Lisboa.
27. Primeiro mês de regência de D. Pedro no Brasil.
28. Desde o dia do Fico até ao do Ipiranga: 9 de janeiro a 7 de setembro de 1822.
29. Aclamação e coroação do primeiro imperador: Guerra da independência.
30. Assembléia constituinte. Juramento da Constituição do Império. Revolução de Pernambuco em 1824. Lord Cochrane no Maranhão. Motins da Bahia. Reconhecimento da Independência do Brasil por Portugal. Guerra no Rio da Prata.
31. Tratados de comércio. Medidas legislativas. Revolta de tropas estrangeiras. Almirante Roussin. Tumultos em Pernambuco e na Bahia. D. Maria II. A Imperatriz D. Amélia. Abdicação, 7 de abril de 1831.
32. Governos regenciais. Primeira parte. Regência provisória e permanente trina.
33. Governos regenciais. Segunda parte. Regência do Senador Padre Diogo Antonio Feijó e do Senador Pedro de Araújo Lima. Declaração da maioria de D. Pedro II.
34. Primeiro ministério depois da maioria. Movimento em Minas Gerais e em S. Paulo, 1842. Pacificação da província do Rio Grande do Sul, 1845. Revolução Praieira em Pernambuco, 1848. Guerra do Rio da Prata com Oribe e Rosas. Tratado de 1856 (6 de abril) com o Paraguai. Questão Anglo-Brasileira (Christie). Desenvolvimento industrial, comercial e literário do Brasil.

Guerra com a Banda Oriental da República Oriental do Uruguai, 1864 e 1865. Intervenção indébita do ditador Francisco Solano Lopez. Guerra contra o Paraguai, 1864 a 1870.

Programas de Ensino para o ano de 1895

7º Ano

História e Corografia do Brasil

História

1. Viagens e descobrimentos marítimos dos portugueses. Descobrimento da América por Cristovão Colombo. Vasco da Gama.
2. Descobrimento do Brasil. Seus primeiros exploradores.
3. Povos que habitavam o Brasil na época de seu descobrimento. Etnologia, língua e período da civilização dos índios: tabas ou aldeãs: usos, armas e costumes dos índios, religião, forma de governo, guerra e matança de prisioneiros.
4. Sistema de colonização do Brasil, empregado por D. João III. Capitânicas hereditárias.
5. Estabelecimento de um governo geral. Thomé de Souza e Duarte da Costa.
6. Mem de Sá, terceiro governador geral.
7. Divisão do Brasil em dois governos e subsequente reunião em um só. Domínio da Espanha. Estado em que se achava o Brasil em 1581.
8. Governo interino da primeira junta governativa, 1581 a 1583. Manoel Telles Barreto, 1583 a 1587. Governo interino de uma segunda junta, 1587 a 1591.
9. D. Francisco de Souza, 1591 a 1602. Diogo Botelho, 1602 a 1607.
10. D. Diogo de Menezes. Nova divisão do Brasil em dois governos e subsequente reunião em um só, 1617. Os franceses no Maranhão.
11. Primeira invasão dos holandeses. Perda de Olinda e restauração da cidade do Salvador.
12. Segunda invasão holandesa; perda de Olinda e do Recife; histórico da guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque, 1630 a 1635.
13. Segundo período de guerra holandesa, desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil, 1635 a 1641.
14. Estado do Maranhão e das capitânicas da Bahia para o Sul, até 1641.
15. Guerra holandesa no Brasil, desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana.
16. Último período da guerra holandesa desde o rompimento da insurreição pernambucana até a capitulação da Campina do Taberna.
17. Paz de Portugal com a Holanda. Causa da ruína do poder holandês no Brasil e do triunfo obtido pelos pernambucanos. Resultados da guerra.
18. Erros administrativos no Brasil. Lutas entre os jesuítas e os colonos, Beckman, 1652 a 1685.
19. Destruição dos Palmares. Guerra Civil dos Mascates e dos Emboabas.
20. Efeitos no Brasil da guerra de secessão de Espanha. Luta com os espanhóis ao sul. Hostilidade de Duclerc. Duguay Trouin no Rio de Janeiro. Tratados de Utrecht e de Madrid, 1688 a 1750.
21. Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V.
22. Reinado de D. José I. Questões e lutas no sul do Brasil. Jesuítas e sua expulsão. O Marquês de Pombal.
23. Primeiras idéias da independência do Brasil. Conspiração malograda em Minas- O Tiradentes.

24. Transmigração da família real de Bragança para o Brasil. Sede da monarquia portuguesa no Rio de Janeiro, 1807 a 1815.
 25. Guerra com os espanhóis ao sul e com os franceses ao norte do Brasil. Revolução republicana de Pernambuco em 1817.
 26. Revolução de Portugal em 1820: seus efeitos no Brasil. Regresso da corte portuguesa para Lisboa.
 27. Primeiros meses de regência de D. Pedro no Brasil.
 28. Desde o dia do Fico até ao do Ipiranga: 9 de janeiro a 7 de setembro de 1822.
 29. Aclamação e coroação do primeiro imperador: Guerra da independência.
 30. Assembléia constituinte. Juramento da Constituição do Império. Revolução de Pernambuco em 1824. Lord Cochrane no Maranhão. Motins da Bahia. Reconhecimento da Independência do Brasil por Portugal. Guerra no Rio da Prata.
 31. Tratados de comércio. Medidas legislativas. Revolta de tropas estrangeiras. Almirante Roussin. Tumultos em Pernambuco e na Bahia. D. Maria II. A Imperatriz D. Amélia. Abdicação, 7 de abril de 1831.
 32. Governos regenciais. Primeira parte. Regência provisória e permanente trina.
 33. Governos regenciais. Segunda parte. Regência do Senador Padre Diogo Antonio Feijó e do Senador Pedro de Araújo Lima. Declaração da maioria de D. Pedro II.
 34. Primeiro ministério depois da maioria. Movimento em Minas Gerais e em S. Paulo, 1842. Pacificação da província do Rio Grande do Sul, 1845. Revolução Praieira em Pernambuco, 1848. Guerra do Rio da Prata com Oribe e Rosas. Tratado de 1856 (6 de abril) com o Paraguai. Questão Anglo-Brasileira (Christie). Desenvolvimento industrial, comercial e literário do Brasil.
- Guerra com a Banda Oriental da República Oriental do Uruguai, 1864 e 1865. Intervenção indevida do ditador Francisco Solano Lopez. Guerra contra o Paraguai, 1864 a 1870.

Corografia

1. Posição astronômica, limites, dimensões do Brasil.
2. Estrutura física.
3. Bacias fluviais.
4. Clima.
5. Flora.
6. Fauna.
7. Grupos etnográficos.
8. Agricultura.
9. Criação do gado.
10. Mineração.
11. Estradas de ferro e telégrafos.
12. Navegação.
13. Constituição federal.
14. Justiças e finanças.
15. Corografia dos Estados.

Livros:

- Mattoso Maia – História do Brasil.
 Wappoeus – Geografia física do Brasil.
 Lamelino de Carvalho – Atlas do Brasil.
-

Programas de Ensino para o ano de 1898

Programas Provisórios do Ginásio Nacional para o Ensino no Ano Letivo de 1898, organizado de acordo com o Regulamento n. 2857 de 30 de março de 1898.

O Programa provisório do Ginásio nacional para o ano letivo de 1898 estabelecia a divisão do currículo do secundário em curso clássico, com línguas e literaturas, e curso realista, com ênfase em ciências.

O curso secundário vai do 1º ao 7º ano dividido em curso realista e curso clássico.

6º Ano

Curso Realista

13ª Cadeira

História do Brasil

1. Considerações preliminares. Descobrimientos marítimos dos portugueses.
2. Descobrimento do Brasil.
3. Primeiras explorações.
4. Cristóvão Jacques e Martins Affonso de Souza
5. Povos que habitavam o Brasil na época de seu descobrimento.
 - * 1º - Etnografia, língua e período da civilização dos índios.
 - * 2º - Tabas ou aldeias, usos, armas e costumes dos índios
 - * 3º - Religião, forma de governo, guerras e matança de prisioneiros.
6. Sistema de colonização do Brasil empregado por D. João III. Capitánias hereditárias.
7. Estabelecimento de um governo geral no Brasil. Thomé de Souza, 1º governador geral (1549-1553)
8. Governador geral – Duarte da Costa (1553-1558)
9. Mem de Sá – 3º governador geral – (1558-1572)
10. Divisão do Brasil em dois governos e subsequente reunião em um só. Domínio Espanhol (1573-1581)
11. Domínio da Espanha: considerações gerais. Estado em que se achava o Brasil em 1581.
12. Governo interino da junta (1581-1583) – Manoel Telles Barreto 1583-1587 Governo interino de uma 2ª junta (1587-1591)
13. D. Francisco de Souza (1591-1602). Diogo Botelho (1602-1607): 7º e 8º governadores gerais.
14. D. Diogo de Menezes. Nova divisão do Brasil em dois governos e subsequente reunião em um só. 1 de janeiro de 1607. Os franceses no Maranhão.
15. Primeira invasão dos holandeses; perda e restauração da cidade da Bahia (1624-1625)
16. Segunda invasão dos holandeses. Perda de Olinda e do Recife. História da Guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação.
17. Segundo período da guerra holandesa desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil. (1630-1641).
18. Estado do Maranhão e das capitánias da Bahia para o sul (1624-1641)
19. Continuação da guerra holandesa até o rompimento da insurreição pernambucana (1641-1645)

20. Ultimo período da guerra holandesa desde o rompimento da insurreição pernambucana até a capitulação da campina do Taborna (1645-1654)
21. Paz de Portugal com a Holanda. Causas da ruína do poder holandês no Brasil e do triunfo dos pernambucanos. Resultados da guerra (1661)
22. Erros administrativos no Brasil. Lutas entre os e os colonos; Beckman (1652-1685)
23. Destruição dos Palmares. Guerras civis dos mascates e dos Emboabas (1675-1714)
24. Efeitos da guerra da sucessão da Espanha no Brasil. Lutas com os espanhóis ao sul. Hostilidades dos franceses comandados por Duclerc e Duguay Trouin no Rio de Janeiro. Tratados de Utrecht e de Madrid (1678-1750)
25. Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V.
26. Reinado de D. José I. Questões e lutas ao sul do Brasil: Jesuítas e sua expulsão. Marquês de Pombal (1750-1777).
27. Primeiras idéias de independência no Brasil. Conspiração malograda em Minas. O Tiradentes.
28. Transmigração da família real de Bragança para o Brasil: sede da monarquia portuguesa no Rio de Janeiro (1807-1815)
29. Guerra com os espanhóis no sul e com os franceses ao norte. Revolução republicana em Pernambuco (1801-1821)
30. Revolução de Portugal em 1820: seus efeitos no Brasil; regresso da corte portuguesa para Lisboa.
31. Primeiros meses de regência de D. Pedro.
32. Desde o dia do Fico até o do Ipiranga, 9 de janeiro a 7 de setembro de 1822.
33. Aclamação e coroação do primeiro imperador. Guerra da independência.
34. Assembleia constituinte. Juramento da constituição. Revolução em Pernambuco em 1824. Lord Cochrane segunda vez no Brasil. Maranhão. Motins na Bahia. Reconhecimento da independência do Brasil em Portugal. Guerra no Rio da Prata.
35. Tratados de comércio. Medidas legislativas. Revoltas de tropas estrangeiras. Almirante Roussin. Tumulto sem Pernambuco e Bahia. D. Maria II. A Imperatriz D. Amélia. Abdicação, 7 de abril de 1831.
36. Governos regenciais. 1ª parte: Regência provisória e permanente trina.
37. Governos regenciais. 2ª parte: Regências do senador padre Diogo Antônio Feijó e do senador Pedro de Araújo Lima. Declaração da maioria de Pedro II.
38. Ministério depois da maioria. Movimentos revolucionários em Minas e S. Paulo, 1842. Pacificação da província do Rio Grande do Sul, 1845. Revolução praieira em Pernambuco, 1848. Guerra do Rio da Prata contra Oribe e Rosas, 1851-1852. Tratado de 6 de abril de 1856 com o Paraguai. Questão anglo-Brasileira Christie, 1862.
39. Guerra contra a República do Uruguai (1864-1865). Intervenção indébita do ditador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguai (1864-1870).
40. Continuação do Reinado de D. Pedro II até a proclamação da República.

Livros: *Lições de Historia do Brasil* pelo Dr. Matoso Maia, 5ª edição.

7º Ano

Curso Clássico

14ª Cadeira

História do Brasil

O programa é a recapitulação e desenvolvimento das matérias professadas no 6º ano.

Livros: O mesmo do ano anterior.

Programas de Ensino para o ano de 1912

Colégio Pedro II
História Universal
5ª Série (4 horas)
45 Pontos
6ª Série (4 horas)

1. Descobrimento do Brasil.
 2. Primeiras explorações.
 3. Capitanias
 4. Governador geral. Os três primeiros governadores.
 5. Divisão do Brasil em dois governos. Domínio Espanhol (1573-1581).
 6. Governador geral (1581-1623)
 7. Primeira invasão dos holandeses.
 8. Segunda invasão dos holandeses até a aclamação de D. João IV.
 9. Segunda invasão dos holandeses, da aclamação de D. João IV à expulsão dos holandeses.
 10. Lutas entre jesuítas e colonos.
 11. Palmares, Mascates e Emboabas.
 12. A guerra de sucessão da Espanha, seus efeitos no Brasil.
 13. O Brasil no reinado de D. João V.
 14. D. José I e o Marquês de Pombal.
 15. Primeiras idéias de independência no Brasil.
 16. Imigração dos Bragança para o Brasil.
 17. Regência de D. Pedro. A independência.
 18. O primeiro reinado.
 19. Governos regenciais.
 20. O segundo reinado.
 21. A República.
-

Programas de Ensino para o ano de 1915

Colégio Pedro II
História Universal
4º Ano (3 horas)
40 Teses
História do Brasil
5º Ano (4 horas)

- 1ª tese - Descobrimento do Brasil. Primeiras explorações.
- 2ª tese – Capitanias hereditárias.
- 3ª tese - Governador geral. Os três primeiros governadores (1549-1572).
- 4ª tese - Divisão do Brasil em dois governos. Domínio Espanhol (1572-1581).
- 5ª tese - Governador geral (1581-1623).

- 6ª tese - Primeira invasão dos holandeses.
 7ª tese - Segunda invasão dos holandeses até a aclamação de D. João IV.
 8ª tese - Segunda invasão dos holandeses, da aclamação de D. João IV à expulsão dos holandeses
 9ª tese - Lutas entre jesuítas e colonos. Beckman.
 10ª tese – Os Palmares. Os Emboabas e os Mascates.
 11ª tese - A guerra de sucessão da Espanha. Invasões francesas.
 12ª tese - O Brasil no reinado de D. João V.
 13ª tese - D. José I e o Marquês de Pombal.
 14ª tese – Inconfidência mineira
 15ª tese – Transmigração da família real portuguesa.. D. João VI.
 16ª tese – Regência de D. Pedro. A independência
 17ª tese – O primeiro reinado.
 18ª tese – A Regência.
 19ª tese – A maioria. Lutas civis até 1848. Lutas na Prata. Oribe e Rosas. Guerra do Paraguai. Abolição do elemento servil.
 20ª tese – A República. O Governo Provisório. Noções sumárias sobre as presidências da República até a de Rodrigues Alves.

Cada uma das 20 teses do programa deve constituir o objeto de quatro lições do curso, dividido em 80 lições.

Escragnolle Dória
 João Ribeiro

Programas de Ensino para o ano de 1926

Colégio Pedro II
 História do Brasil
 5º ano (80 Lições)

- 1º Descobrimto do Brasil. O índola.
- 2º Primeiras explorações.
- 3º Capitãias hereditãrias. Início da colonização.
- 4º Governador geral. Thomé de Souza e Duarte da Costa.
- 5º Mem de Sá. Franceses no Rio de Janeiro.
- 6º Divisão do Brasil em dois governos e reunião posterior em uma só.
- 7º Domínio Espanhol. Franceses no Maranhão. Colonização do Norte.
- 8º Primeira invasão dos holandeses.
- 9º Segunda invasão holandesa.
- 10º Lutas entre jesuítas e colonos. Beckman.
- 11º Palmares. Emboabas e Mascates.
- 12º Guerra da sucessão na Espanha. Duclerc e Duguay-Trouin.
- 13º O Brasil no reinado de D. João V. Bandeiras
- 14º D. José I e o Marquês de Pombal. Guerra do Sul.
- 15º Inconfidência mineira
- 16º Transmigração da família real portuguesa para o Brasil. D. João VI. Revolução de 1817.

- 17° Regência de D. Pedro. A independência.
- 18° O Primeiro Reinado.
- 19° A Regência.
- 20° A maioria. Lutas civis até 1848. Lutas na Prata. Oribe e Rosas.
- 21° Guerra do Paraguai.
- 22° A abolição.
- 23° A República. O Governo Provisório.
- 24° A constituinte. Governos constitucionais até o de Arthur Bernardes.

Livros indicados:

Pedro do Couto, *História do Brasil*

Veiga Cabral, *História do Brasil*

Programas de Ensino para o ano de 1929

Colégio Pedro II
História do Brasil
5° Ano (80 Lições)

1. Descobrimento do Brasil. O índio.
2. Primeiras explorações.
3. Capitânicas hereditárias. Início da colonização.
4. Governador geral. Tomé de Souza e Duarte da Costa.
5. Mem de Sá. Franceses no Rio de Janeiro.
6. Divisão do Brasil em dois governos e reunião posterior em um só.
7. Domínio Espanhol. Franceses no Maranhão. Colonização do Norte.
8. Primeira invasão dos holandeses.
9. Segunda invasão holandesa.
10. Lutas entre jesuítas e colonos. Beckman.
11. Palmares. Emboabas e Mascates.
12. Guerra da sucessão na Espanha. Duclerc e Duguay-Trouin.
13. O Brasil no reinado de D. João V. Bandeiras
14. D. José I e o Marquês de Pombal. Guerra do Sul.
15. Inconfidência Mineira
16. Transmigração da família real portuguesa para o Brasil. D. João VI. Revolução de 1817.
17. Regência de D. Pedro. A independência.
18. O Primeiro Reinado.
19. A Regência.
20. A Maioria. Lutas civis até 1848. Luta na Prata. Oribe e Rosas.
21. Guerra do Paraguai.
22. A abolição.
23. A República. O Governo Provisório.
24. A constituinte. Governos constitucionais até o de Arthur Bernardes.

Livros indicados:

Pedro do Couto, *História do Brasil*

Veiga Cabral - *História do Brasil*

Basílio de Magalhães e Max Fleiuss – *Quadros de História Pátria.*

Othello Reis – *Historia do Brasil*

Programas de Ensino para o ano de 1931

Programas do curso fundamental do ensino secundário, nos termos do art. 10, do Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931.

História da Civilização

1ª Série (2 horas)

História geral

2ª Série (2 horas)

I – História da Antiguidade

II – História da América e do Brasil

O descobrimento da América e do Brasil – Duas grandes civilizações americanas desaparecidas: os Astecas e os Incas – O indígena brasileiro – Os conquistadores e a formação do império colonial espanhol – Os jesuítas e a catequese – Mem de Sá e a fundação do Rio de Janeiro – A colonização inglesa: o “May Flower”, Walter Releigh e Guilherme Penn – Os franceses na América e a fundação do Canadá – Nassau e o Brasil holandês – O desbravamento do sertão – Os grandes vultos da independência norte-americana – Uma revolução de idealistas: a Inconfidência – D. João VI e a transformação do Brasil – Os libertadores hispano-americanos – José Bonifácio e a independência do Brasil – A guerra cisplatina e a independência do Uruguai – Um mantenedor da unidade brasileira: Feijó – Pedro II e o império constitucional – Os grandes caudilhos hispano-americanos – O imperialismo americano e a guerra com o México – O desenvolvimento do oeste norte-americano – Norte contra Sul; a guerra de secessão americana – Juarez e o patriotismo mexicano – Os grandes vultos militares da guerra do Paraguai – A princesa Isabel e a libertação dos escravos – A propaganda e a proclamação da República – A guerra hispano-americana e a independência de Cuba.

3ª Série (2 horas)

I – Idade Média

II – História da América e do Brasil

Os mais antigos vestígios do homem americano. O homem fóssil. Mounds, pueblos, cliffdwellings, Shell-mounds, paraderos, sambaquis, cerâmica de Marajó. Esteiarias.

Hipóteses sobre o povoamento da América. Velhas hipóteses: os povos da antiguidade. O autoctonismo. Novas hipóteses: páleo-asiáticos e povos da Oceania.

Distribuição geográfica geral dos principais povos americanos (exceto o Brasil).

As grandes civilizações desaparecidas; asteca, maia-quiché, quíchua. Civilizações menores (vista de conjunto).

Diretrizes migratórias e distribuição geográfica dos grupos.

Classificação dos grupos brasileiros (súmula antropológica, etnográfica e linguística).

Estado político, social, econômico, religioso e cultural do selvagem brasileiro (vista de conjunto)

4ª Série (2 horas)

I – História moderna

II – História da América e do Brasil

Aspectos étnicos, econômicos, sociais, políticos e culturais da Europa ocidental na época dos descobrimentos e o contato com os primitivos habitantes; o reconhecimento das costas, a conquista e o início da colonização.

A época das navegações: os grandes ciclos, o descobrimento espanhol e o português.

Descobrimientos ingleses e franceses.

Extensão do poderio português: capitânicas e governo geral; a administração pública e a justiça; o sistema fiscal português.

Expansão geográfica: entradas e bandeiras; as questões de limites.

A defesa da terra e o despertar do sentimento nativista.

Atividades econômicas: o trabalho agrícola e pastoril: os latifúndios; a exploração das minas; a indústria e o comércio coloniais. A escravidão indígena e a negra.

As vilas e cidades brasileiras; as câmaras municipais.

A transmissão da cultura europeia: início da literatura e da arte brasileiras.

A Igreja no Brasil: sua organização e influência; a visitação do Santo Ofício e a inquisição.

Os processos coloniais dos espanhóis: a reducción, o repartimento e a encomienda. Os agentes reais: o adelantado e suas funções. Encomenderos e missionários.

A administração colonial espanhola: a Casa de Contratación e o Conselho das Índias: vice-reis, os capitães gerais e os governadores.

A justiça colonial: as audiências: alcaides maiores e corregedores.

O regime financeiro; tributos e taxas.

Vila e cidades da América espanhola: os cabildos.

A vida colonial e a fusão das raças. A escravidão negra.

As atividades agrícolas e a exploração das minas.

A indústria e o comércio coloniais.

O desenvolvimento cultural: as universidades, a arte e a literatura coloniais.

A expansão colonial: as expedições para o interior.

As colônias hispano-americanas e as ambições estrangeiras: piratas e flibusteiros.

A eclosão da Nova França: seu desenvolvimento territorial e econômico.

A colonização inglesa: as companhias, os cavaleiros e os puritanos.

Condições sociais e econômicas das colônias inglesas: a população e a vida doméstica, o trabalho escravo.

As vias de comunicação: estradas e correios.

Aspecto religioso das colônias americanas: a tolerância.

O desenvolvimento cultural: a imprensa e as universidades início da literatura americana.

Governos coloniais: os colonos, a Coroa, o Parlamento. Governo representativo: as legislaturas coloniais, os governadores, o sistema municipal e os governos locais. A justiça colonial.

As leis de navegação e as restrições à indústria colonial.

As colônias holandesas e suecas na América do Norte e sua absorção pelas colônias inglesas.

A luta pela América do Norte e o desaparecimento da Nova França.

As origens ideológicas da Revolução americana e seus antecedentes imediatos.

A repercussão da independência americana: as tentativas de emancipação da América Latina.

5ª Série (2 horas)

I – História Contemporânea

II – História da América e do Brasil

A política Ibérica de Napoleão e suas consequências.

A vinda de D. João VI: transformações políticas, sociais e econômicas, a repercussão no Brasil da revolução portuguesa e 1820.

A ideologia revolucionária: influencia dos filósofos franceses.

As lutas pela independência da América Latina: seus aspectos econômicos, sociais, políticos e militares.

As negociações diplomáticas e o reconhecimento da independência da América Latina.

A evolução política dos Estados Unidos: o aparecimento dos partidos; federalistas e republicanos; a nova guerra da independência; a era da concórdia e a doutrina de Monroe, a democracia.

O desenvolvimento econômico e a expansão para o oeste; o nascimento da indústria e o início do imperialismo americano.

O desenvolvimento religioso e cultural: o espírito humanitário, a reforma educacional (Horácio Mann) e as comunidades religiosas (Mórmons).

A monarquia brasileira – O 1º império: política interna e externa; a constituição de 1824, a guerra cisplatina, o nacionalismo, a abolição.

As lutas do período regencial.

O Segundo Império: o parlamentarismo e os partidos políticos.

As revoluções. Lutas externas: campanha do Paraguai. Evolução brasileira para a federação e a democracia.

A anarquia e o caudilhismo: os ensaios de organização política na América espanhola.

A crise da União federal norte-americana e a questão da escravidão: a guerra de secessão.

O imperialismo francês e a efêmera monarquia mexicana.

Os conflitos internacionais na América do Sul: as guerras do Pacífico e as do Prata.

O triunfo da União americana e a expansão política e econômica dos Estados Unidos.

O protecionismo e as tarifas Mac Kinley: o desenvolvimento industrial dos Estados Unidos.

O desenvolvimento cultural: a educação moderna, a literatura e a arte.

O desenvolvimento econômico, social, política, religioso e cultural da América espanhola.

A Igreja no Brasil e a questão religiosa.

O desenvolvimento cultural no império brasileiro: o ensino, a literatura e a arte.

As transformações sociais e econômicas no Brasil: a questão do negro.

A propaganda republicana no Brasil; seus fundamentos ideológicos; a questão militar e a proclamação da república: a Constituição Brasileira.

Desenvolvimento social, econômico, religioso e cultural do Brasil republicano.

Atuais instituições políticas e administrativas do Brasil.

O imperialismo americano: Cuba e Filipinas; as comunicações entre os dois oceanos e as repúblicas do Paraná e Nicarágua.

Participação da América na Grande Guerra e sua colaboração no tratado de paz: Wilson e os quatorze princípios.

A repercussão da Grande Guerra na América: os países americanos e a Sociedade das Nações.

América dos nossos dias: seus problemas mais importantes.

PROGRAMA DE 1936

Curso Suplementar

Programa de História da Civilização

Programa de História do Brasil (1940)

4ª Série

I – O descobrimento. Pontos controvertidos: crítica.

II - O indígena; etnografia e etnologia do selvagem brasileiro.

III – Primeiras explorações da costa.

IV - Capitânicas hereditárias.

V – O governo geral

VI – Os jesuítas e a catequese

VII – Colonização do norte.

VIII – A França Equinocial.

IX – Os Holandeses no Brasil. A obra de Nassau.

X – O elemento negro.

XI – Entradas e bandeira

XII – Movimentos nativistas.

XIII – Os Franceses no Rio de Janeiro no princípio do século XVIII.

XIV – Pombal e a expulsão dos jesuítas.

5ª Série

I – Inconfidência.

II – D. João VI no Brasil.

III – A revolução pernambucana de 1817.

IV – A Independência.

V – Primeiro reinado.

VI – A Regência

VII – Segundo reinado. Caxias e a unidade nacional

VIII – Segundo reinado: lutas externas.

IX – Abolição do cativo.

X – A república.

XI – Governos republicanos até Rodrigues Alves.

XII – Os sucessores de Rodrigues Alves.

XIII – A revolução de Outubro. O Estado Novo.

XIV – Síntese final: o Brasil contemporâneo.

PROGRAMA DE 1942

Portaria Ministerial n. 170, de 11 de julho de 1942. Expede os programas das disciplinas de Línguas e de Ciências do curso ginásial do ensino secundário.

PROGRAMA DE 1943

Curso Ginásial

Programa de História Geral

1ª Série

História Antiga e Medieval

Segunda Série

História moderna e contemporânea

Programa de História do Brasil

3ª Série

Do Descobrimento até a Independência

Unidade I – O DESCOBRIMENTO: 1. Origens de Portugal 2. Os descobrimentos portugueses. 3. Cabral e o descobrimento do Brasil. 4. A Carta de Pero Vaz Caminha.

Unidade II – OS PRIMÓRDIOS DA COLONIZAÇÃO: 1. As primeiras expedições. 2. As capitâneas hereditárias. 3. O governo geral 4. Início da catequese. 5. As primeiras cidades. 6. Manifestações iniciais da vida econômica.

Unidade III – A FORMAÇÃO ÉTNICA: 1. O elemento branco 2. O indígena brasileiro. 3. O negro. 4. A etnia brasileira.

Unidade IV – A EXPANSÃO GEOGRÁFICA: 1. Os centros iniciais da vida colonial. 2. Conquista das regiões setentrionais. 3. As entradas e as bandeiras. 4. Os tratados de limites.

Unidade V – DEFESA DO TERRITÓRIO: 1. As incursões francesas. 2. As incursões inglesas 3. As invasões holandesas.

Unidade VI – DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: 1. A vida rural: desenvolvimento agrícola. 2. Progresso da Indústria: as minas. 3. O comércio.

Unidade VII – DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL: 1. A obra da Companhia de Jesus; a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade. 2. A expulsão dos jesuítas e suas consequências. 3. Desenvolvimento cultural da colônia.

Unidade VIII – O SENTIMENTO NACIONAL: 1. Formação do sentimento nativista. 2. As primeiras lutas: Emboabas e Mascates. 3. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução republicana de 1817.

Unidade IX – A INDEPENDÊNCIA: 1. D. João VI no Brasil. 2. A regência de D. Pedro; José Bonifácio. 3. O grito do Ipiranga.

4ª Série

Do Primeiro Reinado até o Estado Novo

Unidade I – O PRIMEIRO REINADO: 1. A Guerra de Independência. 2. As lutas internas. 3. A Guerra Cisplatina. 4. A Abolição.

Unidade II – A REGÊNCIA: 1. A regência trina. 2. A regência una. 3. A Maioridade.

Unidade III – A POLÍTICA INTESA DO SEGUNDO REINADO: 1. As guerras civis; ação pacificadora do Caxias. 2. Os dois grandes partidos. 3. A questão religiosa.

Unidade IV – A POLÍTICA EXTERNA DO SEGUNDO REINADO: 1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre. 2. A questão Cristie. 3. A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios.

Unidade V – A ABOLIÇÃO: 1. A escravidão negra. 2. O tráfico de escravos. 3. A campanha abolicionista: seu triunfo.

Unidade VI – PROGRESSO NACIONAL NO IMPÉRIO: 1. O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio. 2. Os meios de transporte e de comunicação. 3. Os grandes serviços urbanos. 4. As ciências, as letras e as artes.

Unidade VII – O ADVENTO DA REPÚBLICA: 1. A propaganda republicana. 2. A questão militar. 3. A proclamação da república. 4. O governo provisório. 5. A Constituição de 1891.

Unidade VIII – A PRIMEIRA REPÚBLICA: 1. Os governos republicanos. 2. Principais vultos e episódios da política interna. 3. A Política Exterior; Rio Branco. 4. As maiores realizações administrativas. 5. Desenvolvimento econômico e cultural.

Unidade IX – A SEGUNDA REPÚBLICA: 1. Da revolução de outubro ao Estado Novo. 2. Getúlio Vargas. 3. Sentido da política interna: organização da unidade e defesa nacional. 4. Os rumos da política exterior. 5. Os grandes empreendimentos administrativos. 6. Progresso geral do país.

Portaria Ministerial n. 598, de 6 de dezembro de 1945. Expede os programas de História Geral e do Brasil do curso colegial do ensino secundário

Programa de História Geral

1ª Série

2ª Série

Programa de História do Brasil

3ª Série

Unidade I – O Descobrimento: 1. As ideias políticas, econômicas e sociais do século XVI 2. Descobrimento. 3. Início da Colonização: exploração, feitorias, capitanias e governadores. 4. Os ataques de estrangeiros.

Unidade II – A expansão territorial: 1. A conquista do norte. 2. Conquista do sul. 3. O sertão. 4. O centro. 5. A Amazônia. 6. Papel histórico das entradas e bandeiras. 7. Formação de limites.

Unidade III – A Colonização: 1. Os ciclos da economia colonial: pau-brasil, açúcar, gado, minas, companhias de comércio. 2. A administração colonial: governadores e vice-reis. 3. Conflitos com a metrópole. 4. A expansão religiosa: a Igreja e os missionários.

Unidade IV – A Monarquia: 1. Regência e reinado de D. João VI. 2. Independência e primeiro reinado: Constituição de 1824. Reconhecimento do Império. 3. O período regencial. O ato adicional. 4. O 2º reinado: o parlamentarismo, os partidos políticos e o poder moderador. 5. Revoltas políticas. Caxias. 6. As lutas externas e a diplomacia no Império.

Unidade V - Evolução Econômica do Império: 1. A economia no Império. A agricultura. A abertura dos portos. Primeiras indústrias. Mauá. 2. A economia e as finanças. 3. O problema do elemento servil; sua solução. 4. A imigração europeia.

Unidade VI – Federação e República: 1. A organização do regime. A Constituição de 1891. Federalismo e presidencialismo. Rui Barbosa. 2. Os Estados, posição política. 3. A revolução de 1930, a Constituição de 1934 e a Carta de 1934.

Unidade VII – O Desenvolvimento da República: 1. Finanças na República. Joaquim Murinho. 2. Transformações econômicas na República: a industrialização. 3. A colonização nos Estados do sul. Problemas de imigração. O crescimento demográfico. 4. Os problemas do saneamento: as grandes endemias. Formação de uma consciência sanitária: Osvaldo Cruz.

Unidade VIII – A Política Exterior da República: 1. Questões de limites. Arbitramento. 2. O papel do Barão do Rio Branco. 3. O Brasil nas duas guerras mundiais. 4. Pan-Americanismo.

Unidade IX – Formação Cultural do Brasil: 1. Educação e cultura na Colônia. 2. A educação, as ciências, as letras e as artes no Reino e no Império. 3. A educação, as ciências, as letras e as artes na República.

PROGRAMA DE 1949

Cursos Ginásial e Colegial
Programa de História do Brasil

4ª Série ginásial

Do Primeiro Reinado até o Regime Constitucional de 1946

Unidade I-VIII: idênticas às correspondentes do programa de 1942.

Unidade IX – A REVOLUÇÃO DE 1930: 1. O governo provisório. 2. A Constituição de 1934 e o regime constitucional. 3. O golpe de Estado de 1937. 4. O período ditatorial e suas características. 5. A participação do Brasil na II Guerra Mundial.

Unidade X – A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS: 1. Os antecedentes. 2. O golpe de estado de 29 outubro de 1945. 3. A constituinte de 1946. 4. O regime constitucional democrático.

3ª Série colegial

Unidade I-V: idênticas às correspondentes do programa de 1945.

Unidade VI: acrescentou-se o seguinte item final: “Redemocratização do regime. Constituição de 1946”.

Unidades VII-IX: idênticas às correspondentes do programa de 1945.

Programas de Ensino para o ano de 1951

Programa a que se refere a Portaria n. 996 de 2 de outubro de 1951.

Curso Ginásial (1ª a 4ª série) - Curso Colegial (1ª a 3ª série)

História do Brasil

Curso ginásial

1ª Série

1. O descobrimento.
2. O indígena brasileiro; seus usos e costumes; primeiros contatos com os europeus.
3. A colonização: as capitanias e o governo geral.
4. A expansão geográfica: entradas e bandeiras; formação de limites.
5. A defesa do território: lutas contra os franceses e holandeses.
6. Manifestações do sentimento nacional; a Conjuração Mineira.
7. O Brasil Reino.
8. A Independência.
9. O Brasil Império.
10. O Brasil República: a fase contemporânea.

História do Brasil

Curso ginasial

4ª Série

1. O descobrimento: antecedentes históricos: controvérsias.
2. A formação étnica: o branco, o negro e o índio; a obra da catequese.
3. A colonização: expedições exploradoras; regime das capitanias e a centralização administrativa.
4. A expansão geográfica e a defesa do território.
5. O sentimento nacional e a Independência.
6. O primeiro reinado e o período regencial.
7. O segundo reinado.
8. A evolução nacional do Império.
9. A República.
10. Condições atuais do Brasil.

História do Brasil

Curso Colegial

2ª Série

1. Descobrimto
2. O povoamento do solo.
3. Os primórdios da colonização.
4. A expansão territorial.
5. Os estrangeiros e o Brasil Colônia.
6. O desenvolvimento econômico.
7. O desenvolvimento espiritual.
8. O sentimento nacional.
9. As tentativas de emancipação política.
10. O Brasil sede da monarquia portuguesa.

História do Brasil

Curso Colegial

3ª Série

1. O movimento da independência.
2. O primeiro reinado.

3. Os governos regenciais.
4. A política interna do segundo reinado.
5. A política externa do segundo reinado.
6. A Abolição.
7. A evolução do Império.
8. O advento da República.
9. O desenvolvimento do Brasil República.
10. O Brasil atual.

ANEXO II

ÍNDICES DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

MACEDO, J. M. *Lições de História do Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Garnier, 1907.

Índice

- I.** Ideias preliminares do movimento expansionista português entre 1411 a 1499 peregrinação de Colombo e sua chegada em 1492 (p. 3)
- II.** Descobrimto do Brasil (p. 13)
- III.**Primeira exploração do Brasil, 1500-1526 (p. 21)
- IV.**Cristóvão Jacques e Martim Affonso de Souza, 1521-1533 (p. 30).
- V.**O Brasil em geral. O gentio do Brasil (p. 38)
- VI.** O gentio do Brasil (Continuação). O gentio do Brasil com relação à família (p. 46).
- VII.** Sistema de colonização empregado no Brasil por D. João II – Primeiros donatários de capitâneas hereditárias no Brasil, 1534 (p. 59)
- VIII.** (Continuação do precedente) Primeiros donatários de capitâneas hereditárias no Brasil, 1534 (p. 68)
- IX.** Estabelecimento de um governo-geral no Brasil – Tomé de Souza, primeiro governador-geral, 1549-1553 (p. 75)
- X.** Duarte da Costa, segundo governador-geral do Brasil,1553-1558 (p. 83)
- XI.** Mem de Sá, terceiro governador-geral, 1558-1573 (p. 91)
- XII.** Divisão do Brasil em dois governos gerais, e subsequente reunião em um só. Domínio Espanhol, 1573-1581 (p. 99)
- XIII.** Estado em que se achava o Brasil quando passou para o domínio da Espanha, 1581 (p. 107)
- XIV.** Governação-geral de Manuel Telles Barreto. Dois governos provisórios, um precedendo e outro sucedendo àquela, 1581-1591 (p. 114)
- XV.** D. Francisco de Souza e Diogo de Botelho, sétimo e oitavo governadores-gerais do Brasil, 1591-1607 (p. 123)
- XVI.** Nova divisão do Brasil em dois governos, e subsequente reunião em um só. – Franceses no Maranhão – Três novas capitâneas hereditárias e um novo Estado no norte do Brasil, 1608-1622. (p. 133)
- XVII.** Primeira invasão dos holandeses – Perda e restauração da cidade de Salvador, 1624-1625. (p. 144)
- XVIII.** Segunda invasão dos holandeses – Perda de Olinda e do Recife e subsequente guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque, 1630-1635. (p. 154)
- XIX.** Guerra Holandesa: desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a aclamação de D. João IV no Brasil, 1635-1661. (p. 166)
- XX.** O Estado do Maranhão e as diversas capitâneas do Brasil para o sul, desde a primeira invasão holandesa até a regeneração de Portugal, 1624-1641. (p. 175)
- XXI.** Guerra Holandesa: desde a aclamação de D. João IV até o rompimento da insurreição pernambucana, 1641-1645. (p. 185)
- XXII.** Guerra Holandesa: desde o rompimento da insurreição pernambucana até a primeira batalha dos Guararapes, 1645-1648. (p. 195)
- XXIII.** Guerra Holandesa: desde a segunda batalha dos Guararapes até o tratado de paz celebrado entre Portugal e Holanda, 1648-1661. (p. 205)

- XXIV.** Reforma e desenvolvimento da administração civil e religiosa no Brasil – Questões sobre os índios – Companhia do comércio do Maranhão – Revolta de Beckman, 1652-1685. (p. 213)
- XXV.** Destruição dos Palmares – Guerras civis dos mascates, em Pernambuco; e dos emboabas, em Minas, 1687-1714. (p. 224)
- XXVI.** Fundação da colônia do Sacramento – Efeitos da guerra de sucessão da Espanha no Brasil – Lutas com os espanhóis ao sul – Dois ataques no Rio de Janeiro pelos franceses, 1678-1750. (p. 235)
- XXVII.** Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V, 1706-1750. (p. 246)
- XXVIII.** Reinado de D. José I – Questões e lutas no sul do Brasil – Jesuítas e sua expulsão – O marques de Pombal – Tratado de Santo Ildefonso, 1750-1777. (p. 255)
- XXIX.** Primeiras idéias de independência do Brasil – Conspiração malograda em Minas Gerais – O Tiradentes, 1786-1792. (p. 267)
- XXX.** Transmigração da família de Bragança para o Brasil – Sede da monarquia portuguesa no Rio de Janeiro, 1807-1815 (p. 277)
- XXXI.** Guerra com os espanhóis ao sul e com os franceses ao norte do Brasil, 1801-1821 (p. 283)
- XXXII.** Revolução republicana em Pernambuco, 1817-1818 (p. 296)
- XXXIII.** Revolução de Portugal em 1820; seus efeitos no Brasil, Regresso da corte portuguesa para Lisboa, 1820-1821 (p. 306)
- XXXIV.** Primeiros meses da regência de D. Pedro no Brasil, 1821 (p. 315)
- XXXV.** Desde o dia do Fico até o dia do Ipiranga, 1822 (p. 324)
- XXXVI.** Aclamação e coroação do primeiro imperador – Guerra da independência 1822-1823 (p. 337)
- XXXVII.** Reunião e dissolução da Assembléia Constituinte – A Federação do Equador – Declaração de Guerra às Províncias Unidas do Prata, 1823-1826 (p. 345)
- XXXVIII.** A Guerra do Rio do Prata, 1826-1829 (p. 353)
- XXXIX.** Abdicação de D. Pedro I, 1830-1831 (p. 360)
- XL.** Menoridade de D. Pedro II - As Regências – A Maioridade, 1831-1840 (p. 367)
- XLI.** Desde a declaração de maioridade até 1850 – Revoluções, 1840-1850 (p. 377)
- XLII.** Guerra contra Oribe e Rosas. Tratado com o Paraguai – Questão Christie, 1851-1863 (p. 385)
- XLIII.** Guerra contra a República Oriental do Uruguai – A intervenção de Solano Lopes – Tratado da Tríplice Aliança 1864-1865 (p. 399)
- XLIV.** Guerra com o Paraguai – Desde a assinatura do tratado da Tríplice Aliança até a batalha de Curupaiti, 1865-1866 (p. 401)
- XLV.** Guerra com o Paraguai – Desde a batalha de Curupaiti até a tomada de Assumpção, 1866-1869 (p. 409)
- XLVI.** Guerra com o Paraguai – Da tomada de Assumpção a terminação da Guerra, 1869-1870 (p. 417)
- XLVII.** Da terminação da Guerra do Paraguai à última regência da Princesa Isabel 1870-1887 (p. 424)
- XLVIII.** A Abolição e a República, 1888-1889 (p. 428)
- XLIX.** Governo Republicano – Presidência do Marechal Deodoro 1889-1891 (p. 435)
- L.** Governo do Marechal Floriano Peixoto – Revolução federalista do Rio Grande do Sul – Revolta da Armada 1892-1894 (p. 440)
- LI.** Governo do Dr. Prudente de Moraes – Pacificação do Rio Grande do Sul – Canudos – Limites com a república argentina, 1894-1898 (p. 447)

- LII.** Governo do Dr. Campos Salles – Reconstituição econômica – Limites com a Guiana francesa, 1898-1902 (p. 455)
- LIII.** Governo do Dr. Rodrigues Alves – O Saneamento do Rio de Janeiro – A questão do Acre – Limites com a Guiana inglesa, 1902-1906 (p. 459)
- LIV.** Governo do Dr. Afonso Moreira Penna e do vice-presidente Nilo Peçanha, 1906-1909-1910 (p. 464)
- LV.** Governo do Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914), Eleição do Dr., Wenceslau Braz) (p. 469)
- LVI.** Governo do Dr. Wenceslau Braz, 1914-1918 (p. 474)
- LVII.** Quatriênio de 1918-1922 (p. 482)
- LVIII.** Índice Cronológico (p. 489)
- LXV.** Índice Cronológico (p. 533)

RIBEIRO, J. <i>História do Brasil curso superior</i> . 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

Índice

- Juízos críticos de T A Araripe Junior e P. C. Teschauer (p. 7)
- Introdução (do autor) (p. 17)

I. O descobrimento

1. Os dois ciclos dos grandes navegadores (p. 23)
 2. O descobrimento do Brasil pelo ciclo dos navegadores do oeste, Janes Pinzon e Diego de Leppe (p. 26)
 3. O descobrimento do Brasil pelo ciclo dos navegadores do sul, Pedro Álvares Cabral (p. 30)
 4. *Questões e dúvidas* (p. 34)
 5. As primeiras explorações (p. 43)
 6. O Brasil esquecido. Lendas primitivas (p. 45)
 7. A terra e os habitantes (p. 48)
 8. A etnológica brasílica (p. 52)
 9. A colonização. Capitânicas hereditárias (p. 65)
 10. O drama e a tragédia das capitânicas (p. 74)
 11. Síntese final. O humanismo e o renascimento. (p. 82)
- Sinopse geral (p. 87)

II. Tentativa de unidade e organização da defesa

1. A América triunfante (p. 93)
 2. O governo geral, Thomé de Souza e Duarte da Costa (p. 96)
 3. A fundação da cidade (p. 103)
 4. As três raças, A sociedade (p. 106)
 5. O Elemento moral. Os jesuítas. Anchieta (p. 112)
 6. A reabilitação e a defesa (p. 116)
- Sinopse geral (p. 119)

III. Luta pelo comércio livre contra o monopólio. Franceses e Holandeses

1. Militar (p. 123)
2. A França Antártica (p. 130)
3. Caráter de Villegagnon (p. 133)
4. Mem de Sá. Expulsão dos franceses do Rio de Janeiro (p. 135)
5. *Guerra de religião* (p. 139)

IV. Preliminares. Domínio espanhol

1. Domínio espanhol (p. 145)
2. Os franceses no Maranhão (p. 153)
3. Ainda o domínio espanhol. Expansão geográfica do Brasil (p. 158)

V. Invasão holandesa

1. O verdadeiro antecedente da invasão holandesa (p. 165)
2. Invasão. Perda e restauração da Bahia (1624-1625) (p. 169)
3. Invasão de Pernambuco. Guerra da libertação (1630-1649) (p. 175)
4. Verzuimd Braziel (p. 186)
5. História interna (p. 190)

VI. A formação do Brasil

a) História comum

1. A administração (p. 197)
2. A zona da criação (p. 205)
3. Entradas e bandeiras (p. 209)
4. A escravidão vermelha (p. 234)
5. A escravidão negra (p. 241)
6. O colono e o jesuíta no sul (p. 252)
7. O jesuíta e o colono do norte (estado do Maranhão) (p. 259)
8. A política oceânica. O monopólio. (265)
9. Rebelião contra o monopólio. Beckman (p. 270)
10. A rebelião da Bahia. Os juizes do povo (p. 275)
11. Ainda as bandeiras. Os bandeirantes paulistas e as minas (p. 279)
12. Revolução nativista pernambucana (Mascates) (p. 292)
12. Revolução nativista em Minas (Emboabas) (p. 301)
13. Franceses no Rio de Janeiro. Du Clerc e Du Gay Trouin (p. 305)

VII. Formação do Brasil

b) História local

História local (p. 315)

VIII. Definição territorial do país

(1750 e 1777)

1. As fronteiras (p. 347)
2. As guerras do sul. A colônia do Sacramento e as missões do Uruguai (p. 358)
3. Pombal e o Brasil (p. 362)

IX. O espírito de autonomia

1. Os antecedentes (p. 369)
2. Os conspiradores (p. 377)
3. Pormenores da conspiração (p. 383)
4. A execução de Tiradentes (p. 388)

X. O absolutismo e a revolução

República e Constituição
(1808-1817-1820)

1. Refúgio de D. João VI no Brasil (p. 395)
2. Reação do absolutismo (p. 404)
3. Reação nativista. Revolução de 1817 (p. 409)
4. O constitucionalismo (p. 421)

XI. O Império. Progresso da democracia

(1822-1831-1888-1889)

1. A regência de D. Pedro I. A independência (p. 433)
2. Ainda a independência (p. 444)

3. A Constituinte (p. 450)
4. A abdicação (p. 460)
5. O sete de abril. Evaristo da Veiga (p. 467)
6. O período regencial (p. 474)
7. Revolta dos negros na Bahia (p. 487)
8. O segundo reinado (p. 496)
9. Oribe e Rosas – Política no Rio da Prata (p. 496)
10. *Causas da Guerra do Paraguai* (p. 498)
11. Guerra do Paraguai (p. 503)
12. A Abolição (p. 512)

XII. A República

(1889-1928)

1. A república e a constituinte. Deodoro da Fonseca (p. 519)
 2. Os presidentes da república (p. 522)
- Apêndice. Limites e fronteiras (p. 533)

POMBO, R. *História do Brasil para o ensino secundário*. 19. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1925?.

Índice

- I. O mundo no século XV (p. 5)
- II. A epopeia das navegações (p. 8)
- III. Lendas e tradições sobre a existência de novas terras (p. 10)
- IV. Descobrimento da América (p. 12)
- V. Portugal e Espanha no Atlântico (p. 16)
- VI. Descoberta do Brasil (p. 18)
- VII. Reconhecimento da terra descoberta (p. 21)
- VIII. A lenda do Caramuru (p. 25)
- IX. A lenda de João Ramalho (p. 28)
- X. A metrópole empreende a colonização do Brasil (p. 31)
- XI. Martim Afonso de Sousa (p. 33)
- XII. São Vicente e Piratininga (p. 36)
- XIII. Povos que habitavam o Brasil. Governo, crenças, cerimônias religiosas e guerreiras (p. 40)
- XIV. Usos, costumes e indústrias dos indígenas (p. 43)
- XV. A terra. A flora e a fauna do Brasil (p. 48)
- XVI. As donatárias (p. 51)
- XVII. Pernambuco, Bahia e São Vicente (p. 53)
- XVIII. As outras donatárias (p. 56)
- XIX. Primeiro Governador Geral: Tomé de Sousa (p. 60)
- XX. Os primeiros colonos (p. 64)
- XXI. O segundo Governador Geral. Os colonos e os Jesuítas (p. 66)
- XXII. Franceses no Rio (p. 70)
- XXIII. Mem de Sá (p. 73)
- XXIV. Confederação dos Tamoios (p. 76)
- XXV. Expulsão dos franceses (p. 79)
- XXVI. O Brasil dividido em dois governos (p. 83)
- XXVII. De novo um só Governo Geral (p. 85)

- XXVIII. O domínio de Espanha (p. 88)
- XXIX. Situação do Brasil em 1580 (p. 91)
- XXX. Manuel Teles Barreto (p. 94)
- XXXI. Conquista definitiva da Paraíba (p. 96)
- XXXII. Hostilidades de corsários (p. 99)
- XXXIII. Os franceses no Maranhão (p. 102)
- XXXIV. Expulsão dos franceses – Conquista do Pará (p. 105)
- XXXV. Estado do Maranhão (p. 107)
- XXXVI. Os holandeses na Bahia (p. 110)
- XXXVII. Os holandeses em Pernambuco (p. 114)
- XXXVIII. A heroica resistência dos pernambucanos (p. 117)
- XXXIX. Maurício de Nassau (p. 120)
- XL. Lutas tremendas (p. 123)
- XLI. A obra de Nassau (p. 126)
- XLII. Restauração de Portugal (p. 130)
- XLIII. Insurreição geral contra os holandeses (p. 132)
- XLIV. Fim do domínio holandês (p. 136)
- XLV. O regime colonial (p. 141)
- XLVI. Exploração do interior. Os bandeirantes (p. 143)
- XLVII. As principais bandeiras (p. 147)
- XLVIII. O padre Vieira no Maranhão (p. 150)
- XLIX. Revolta dos Beckman (p. 153)
- L. Protestos da raça negra. Palmares (p. 156)
- LI. Guerra dos “emboabas” e guerra dos “mascates” (p. 160)
- LII. Colisão com os espanhóis no sul (p. 163)
- LIII. Duclerc (1710) e Duguay-Trouin (1711) (p. 163)
- LIV. Conjuração mineira (p. 170)
- LV. Sacrifício do Tiradentes (p. 173)
- LVI. Transladação da corte portuguesa para o Rio de Janeiro (p. 177)
- LVII. Novas lutas no sul (p. 180)
- LVIII. A corte e os brasileiros (p. 183)
- LIX. Revolução pernambucana de 1817 (p. 186)
- LX. Revolução de 1820 em Portugal. Seus efeitos no Brasil (p. 190)
- LXI. Retirada da corte portuguesa para Lisboa (p. 193)
- LXII. A regência de D. Pedro I (p. 196)
- LXIII. A caminho da independência (p. 199)
- LXIV. O grito do Ipiranga (p. 203)
- LXV. Lutas da Independência (p. 206)
- LXVI. a) Primeiros dias do Império (p. 211)
- LXVII. b) Primeiros dias do Império (p. 214)
- LXVIII. c) Primeiros dias do Império (p. 217)
- LXIX. A regência provisória e a efetiva (p. 221)
- LXX. Regência de Feijó – Guerra dos Farrapos (p. 224)
- LXXI. Continuação da guerra dos Farrapos (p. 227)
- LXXII. Pacificação do sul (p. 230)
- LXXIII. Regência de Araújo Lima (p. 234)
- LXXIV. A maioria (p. 237)
- LXXV. a) Primeiros tempos do segundo reinado (p. 240)
- LXXVI. b) Primeiros tempos do segundo reinado (p. 243)
- LXXVII. As complicações do Prata (p. 247)

- LXXVIII. a) Guerra contra o ditador do Paraguai (p. 251)
LXXIX. b) Guerra contra o ditador do Paraguai (p. 254)
LXXX. c) Guerra contra o ditador do Paraguai (p. 257)
LXXXI. d) Guerra contra o ditador do Paraguai (p. 262)
LXXXII. e) Guerra contra o ditador do Paraguai (p. 266)
LXXXIII. f) Guerra contra o ditador do Paraguai (p. 270)
LXXXIV. g) Guerra contra o ditador do Paraguai (p. 274)
LXXXV. Nova era (p. 280)
LXXXVI. Proclamação da República (p. 283)
LXXXVII. Primeiros dias da República (p. 288)
LXXXVIII. O novo regime (p. 293)
LXXXIX. Os últimos presidentes (p. 296)

SERRANO, J. *Epítome de História do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia editores, 1941.

Índice

- Explicação necessária (p. 1)
Noções preliminares (p. 5)
Cap. 1º - Os descobrimentos marítimos (p. 17)
Cap. 2º - Descobrimto do Brasil (p. 29)
Cap. 3º - Do descobrimento ao domínio espanhol (p. 41)
Cap. 4º - Tentativas de ataque e invasões estrangeiras (p. 59)
Cap. 5º - O elemento indígena (p. 76)
Cap. 6º - Expansão geográfica e delimitação definitiva (p. 92)
Cap. 7º - Das reações nativistas às tentativas de independência (p. 106)
Cap. 8º - Independência e primeiro reinado (p. 123)
Cap. 9º - Governo de Pedro II (p. 143)
Cap. 10º - O elemento negro (p. 158)
Cap. 11º - O clero na formação nacional (p. 177)
Cap. 12º - O período republicano (p. 194)
Cap. 13º - A obra de quatro séculos (p. 211)
Cap. 14º - A revolução de Outubro e o Estado Novo (p. 233)

MAGALHÃES, B. *História do Brasil*. Curso clássico e científico. 2ª Série. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1958.

I – O Descobrimento do Brasil

1. Ideias políticas, económicas e sociais do século XVI (p. 7)
2. Expansão marítima de Portugal (p. 10)
3. O descobrimento do Brasil; pretensões francesas, espanholas e portuguesas (p. 15)
4. A viagem de Cabral; questões conexas; as duas correntes históricas (p. 19)
5. Pero Vaz de Caminha e sua carta (p. 22)

II – O Povoamento do solo

1. A terra descoberta (p. 24)

2. Os primitivos “brasis” (p. 25)
3. O elemento português (p. 40)
4. O negro africano (p. 42)
5. Evolução social (p. 49)

III – Os primórdios da colonização

1. O Brasil: as explorações da costa (p. 52)
2. O regime das capitanias; suas origens e consequências (p. 63)
3. A centralização governamental (p. 78)
4. As primeiras cidades (p. 91)
5. Os centros iniciais da vida colonial (p. 94)

IV – A expansão territorial

1. As entradas: seus ciclos (p. 96)
2. As bandeiras paulistas: ciclo do ouro de lavagem (p. 100)
3. O ciclo da caça ao índio (p. 103)
4. O grande ciclo do ouro e dos diamantes (p. 105)
5. A conquista do território (p. 110)
6. Formação histórica das fronteiras (p. 129)

V – Os estrangeiros e o Brasil colônia

1. As incursões francesas (p. 137)
2. Ataques dos ingleses (p. 154)
3. As invasões holandesas (p. 157)
4. A reação nacional (p. 172)
5. Visitantes do Brasil colonial (p. 178)

VI – O desenvolvimento econômico

1. Os ciclos da economia nacional (p. 180)
2. A vida rural: desenvolvimento da agricultura (p. 180)
3. Programa das indústrias – as minas (p. 187)
4. O comércio (p. 189)
5. O trabalho servil (p. 192)

VII – O desenvolvimento espiritual

1. A expansão religiosa: a Igreja e a ação dos missionários (p. 199)
2. A obra da Companhia de Jesus (p. 202)
3. A expulsão dos jesuítas: suas causas e consequências (p. 207)
4. Desenvolvimento cultural da colônia (p. 209)
5. A civilização colonial (p. 211)

VIII – O sentimento nacional

1. Movimentos econômicos e nativistas (p. 213)
2. A revolta de Beckman (p. 215)
3. Filipe dos Santos (p. 217)
4. A guerra dos Mascates (p. 218)
5. A guerra dos Emboabas (p. 222)

IX – As tentativas de emancipação

1. A Inconfidência Mineira: causas políticas e econômicas (p. 226)

2. Os conjurados de 1789 e seus projetos (p. 228)
 3. A sentença da Alçada; sua execução e consequências (p. 232)
 4. A conjuração baiana de 1789 (p. 235)
 5. A revolução pernambucana de 1817 (p. 237)
- X – O Brasil sede da monarquia portuguesa
1. Transferência da família real para o Brasil (p. 247)
 2. Organização do governo real no Rio de Janeiro (p. 249)
 3. Condições do Brasil sob a regência de D. João (p. 251)
 4. Progressos realizados até 1820 (p. 251)
 5. A agitação constitucionalista e o regresso da família real a Lisboa (p. 258)

MAGALHÃES, B. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1942.

- a. A Inconfidência Mineira (p. 7)
 - b. D. João VI no Brasil (p. 24)
 - c. A Revolução Pernambucana de 1817 (p. 39)
 - d. A Independência (p. 56)
 - e. Primeiro Reinado (p. 76)
 - f. A Regência (p. 94)
 - g. Segundo Reinado: Caxias e a unidade nacional (p. 109)
 - h. Segundo Reinado: lutas externas (p. 127)
 - i. Abolição do cativeiro (p. 157)
 - j. A República (p. 167)
 - k. Governos republicanos até Rodrigues Alves (p. 180)
 - l. Os sucessores de Rodrigues Alves (p. 192)
 - m. A Revolução de Outubro. O Estado Novo (p. 201)
 - n. Síntese final: o Brasil contemporâneo (p. 209)
- Memento bibliográfico (p. 217)

SILVA, J. *História do Brasil para o terceiro ano ginasial*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1943.

I – O DESCOBRIMENTO

1. Origens de Portugal (p. 9)
2. Os descobrimentos portugueses (p. 10)
3. Cabral e o descobrimento do Brasil (p. 19)
4. A Carta de Pero Vaz Caminha (p. 25)

II – OS PRIMÓRDIOS DA COLONIZAÇÃO

1. As primeiras expedições (p. 35)
2. As capitanias hereditárias (p. 44)
3. O governo geral (p. 52)
4. Início da catequese (p. 77)
5. As primeiras cidades (p. 80)
6. Manifestações iniciais da vida econômica (p. 83)

III – A FORMAÇÃO ÉTNICA

1. O elemento branco (p. 86)
2. O indígena brasileiro (p. 88)
3. O negro (p. 101)
4. A etnia brasileira (p. 104)

IV – A EXPANSÃO GEOGRÁFICA

1. Os centros iniciais da vida colonial (p. 108)
2. Conquista das regiões setentrionais (p. 110)
3. As entradas e as bandeiras (p. 120)
4. Os tratados de limites (p. 134)

V – DEFESA DO TERRITÓRIO

1. As incursões francesas (p. 139)
2. As incursões inglesas (p. 143)
3. As invasões holandesas (p. 144)

VI – DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

1. A vida rural: desenvolvimento agrícola (p. 167)
2. Progresso da Indústria: as minas (p. 171)
3. O comércio (p. 172)

VII – DESENVOLVIMENTO ESPIRITUAL

1. A obra da Companhia de Jesus; a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade (p. 176)
2. A expulsão dos jesuítas e suas conseqüências (p. 189)
3. Desenvolvimento cultural da colônia (p. 193)

VIII – O SENTIMENTO NACIONAL

1. Formação do sentimento nativista (p. 200)
2. As primeiras lutas: Emboabas e Mascates (p. 203)
3. Os movimentos revolucionários: a revolta de 1720; a Inconfidência Mineira; a revolução republicana de 1817 (p. 211)

IX – A INDEPENDÊNCIA

1. D. João VI no Brasil (p. 229)
2. A regência de D. Pedro; José Bonifácio (p. 249)
3. O grito do Ipiranga (p. 249)

SILVA, J. *História do Brasil para o quarto ano ginasial*. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1944.

I – O PRIMEIRO REINADO

1. A Guerra de Independência (p. 9)
2. As lutas internas (p. 17)
3. A Guerra Cisplatina (p. 22)
4. A Abolição (p. 25)

II – A REGÊNCIA

1. A regência trina (p. 30)

2. A regência una: Feijó e Araújo Lima (p. 35)
3. A Maioridade (p. 41)

III – A POLÍTICA INTESA DO SEGUNDO REINADO

1. As guerras civis; ação pacificadora do Caxias (p. 43)
2. Os dois grandes partidos. 3. A questão religiosa (p. 56)
3. A questão religiosa (p. 60)

IV – A POLÍTICA EXTERNA DO SEGUNDO REINADO

1. Ação contra Oribe, contra Rosas e contra Aguirre (p. 63)
2. A questão Christie (p. 69)
3. A guerra do Paraguai: suas causas; principais vultos e episódios (p. 71)

V – A ABOLIÇÃO

1. A escravidão negra (p. 83)
2. O tráfico de escravos (p. 88)
3. A campanha abolicionista: seu triunfo (p. 91)

VI – PROGRESSO NACIONAL NO IMPÉRIO

1. O progresso econômico: a agricultura, a indústria e o comércio (p.100)
2. Os meios de transporte e de comunicação (p. 105)
3. Os grandes serviços urbanos (p. 105)
4. As ciências, as letras e as artes (p. 110)

VII – O ADVENTO DA REPÚBLICA

1. A propaganda republicana (p. 117)
2. A questão militar (p. 121)
3. A proclamação da república (p. 125)
4. O governo provisório (p. 133)
5. A Constituição de 1891 (p. 133)

VIII – A PRIMEIRA REPÚBLICA

1. Os governos republicanos (p. 137 e 146)
2. Principais vultos e episódios da política interna (p. 155)
3. A Política Exterior; Rio Branco (p. 160)
4. As maiores realizações administrativas (p. 166)
5. Desenvolvimento econômico e cultural (p. 173)

IX – A SEGUNDA REPÚBLICA

1. Da revolução de outubro ao Estado Novo (p. 179)
2. Getúlio Vargas (p. 188)
3. Sentido da política interna: organização da unidade e defesa nacional (p. 190)
4. Os rumos da política exterior (p. 193)
- 5 Os grandes empreendimentos administrativos (p. 196)
6. Progresso geral do país (p. 199)

QUADROS SINCRÔNICOS

Império (p. 206)

República (p. 209)