



O processo de independência brasileiro em livros didáticos tradicionais: instrumento à nação

André Átila Fertig**

Neandro Thesing*

Resumo: O presente artigo pretende realizar uma análise de como livros didáticos tradicionais abordam a história do Brasil monárquico, em especial, as representações sobre o processo de Independência e descolonização. Utilizou-se como fontes um conjunto de manuais escolares editados entre os anos de 1940 e 1967, avaliando os aspectos vinculados à historiografia tradicional que se fazem presentes, bem como as explicações implícitas e os sentidos dados aos eventos históricos. Considerando-se os tons nacionalistas apresentados pela escrita dos autores, concluiu-se que os livros didáticos eram utilizados como instrumentos para a formação de uma consciência patriótica nos alunos.

Palavras-chave: Historiografia tradicional. Livros didáticos. Nacionalismo.

Abstract: The present article intends to perform an analysis of how the traditional schoolbooks deal with the history of Brazilian monarchy, in particular, the representation about the process of decolonization and independence. Were used as sources a number of schoolbooks published between the years 1940 and 1967, evaluating the aspects of traditional historiography, the implied explanations and meanings given to historical facts. Considering the nationalist tones presented by the writing of authors, it was concluded that schoolbooks were used as instruments for the formation of a patriotic awareness in students.

Keywords: Traditional historiography. Schoolbooks. Nationalism.

Desde meados do século XX o saber historiográfico vem transformando-se, passando por profundas reformulações teórico-metodológicas, buscando novas perspectivas em relação à historiografia desenvolvida até aquele período. Os dois grandes blocos de crítica – se assim pudermos delimitar – centram-se na renovação empreendida pela historiografia francesa, e na renovação filiada às interpretações derivadas do marxismo.

** Doutor em História. Professor adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



A, então definida, *historie evenementielle*, passou a ser quase que criminalizada e – como todo alvo de críticas – impregnada de características negativas, em grande medida, para ressaltar o caráter de ruptura e originalidade daqueles historiadores que propunham novos horizontes historiográficos. Atualmente, têm-se procurado demonstrar que existem muitas permanências em meio às inovações, principalmente no caso dos *Annales*. Para Antoine Prost (2012, p. 70-73), aspectos como o princípio crítico no tratamento com as fontes, a construção dos fatos e outras "regras da profissão" estabelecidas por Langlois e Seignobos mantêm-se como herança a todos aqueles preocupados com a escrita da história, sejamos ou não conscientes disso.

Este artigo consiste na análise de livros didáticos caracterizados como pertencentes a essa historiografia tradicional, em específico, as representações em torno do processo de Independência brasileiro – compreendido, aqui, de 1808 a 1831. A determinação deste período como foco central de análise deve-se ao fato de ter sido eleito por aqueles autores como o momento de amadurecimento do sentimento de orgulho pátrio, concorrendo para a instituição da identidade nacional.

Por um lado, devido a sua centralidade no processo ensino-aprendizagem, as pesquisas envolvendo livros didáticos inserem-se no contexto maior de investigações sobre a história do Ensino no Brasil, mais especificamente sobre as práticas e representações da cultura material escolar.¹ De outro, o olhar lançado por historiadores toma o livro escolar como fonte primária de pesquisa, compreendendo-o como parte da historiografia produzida em determinado período, e o único contato com a disciplina de amplos setores sociais, enquanto são alunos nas escolas.

Nessa perspectiva, pretendemos inserir as obras didáticas também como capazes de representar um paradigma historiográfico, partícipes, portanto, da cultura letrada nacional e indicadores das tendências e abordagens historiográficas brasileiras do período em questão. Buscaremos ainda, sob as perspectivas de uma história da historiografia, as origens historiográficas das explicações sobre o passado brasileiro contidas nas obras.

Historiografia tradicional e didática

¹ A cultura escolar compreende "um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas". (JULIA apud FERNANDES, 2005, p. 123).



Dentre as obras pesquisadas, pudemos delimitar algumas características principais que são o tom em comum entre os autores, que podemos delimitar como "paradigma tradicional" de escrita da história. Segundo Peter Burke (UNESP, 1992), essa "história rankeana", ou "senso comum da história", pode ser sintetizado em seis pontos, baseando-se nas críticas empreendidas pelos *Annales*: a prioridade à história política tradicional; a narrativa dos acontecimentos; as grandes ações dos grandes homens (estadistas, generais ou eclesiásticos); a prioridade das fontes documentais escritas; a busca das motivações que levaram aqueles "grandes vultos" a realizar determinada ação; e a objetividade da história e do historiador. Também encontramos como ponto em comum – e eixo central que une todos os livros didáticos, absolutamente – o caráter nacionalista.

O estilo narrativo talvez seja a propriedade mais emblemática da historiografia tradicional – e por isso, o maior alvo das críticas. Todos os livros considerados utilizam-se de uma estrutura central baseada na eleição de fatos políticos significativos, e consequente narração cronológica de como ocorreram, em minúcias. A qualidade do historiador era mensurada pela minúcia na composição dos detalhes, pintando os eventos com as tintas da "verdade histórica". José Francisco da Rocha Pombo² talvez seja o melhor exemplo de como isso se processava, principalmente, por ser um historiador referência tanto na produção didática, quanto na pesquisa historiográfica. O livro *História do Brasil*, re-editado em 1963, estrutura-se quase como um romance histórico, utilizando-se de uma linguagem quase épica, assentando-se sobre recursos literários que tentam despertar a imaginação e a subjetividade dos leitores, contribuindo para uma melhor reconstituição de como ocorreram os fatos, precisamente – já que tal característica era pressuposto da historiografia de qualidade. No episódio da partida da Família Real em 1808, isso fica claro:

O cais encontrava-se em lastimável estado, devido às chuvas dos dias anteriores (...). Confundia-se neste momento o pranto do Regente com o do seu povo. Apertava em convulsões a mão de quantos dêle se aproximavam. Dizia adeus a todo o mundo com a voz comovida e entrecortada de suspiros (...) não se descrevem as cenas tocantes que se deram, tanto em terra, entre os que ficaram, como a bordo da galeota e da nau. (POMBO, 1963, p. 322).

² José Francisco da Rocha Pombo (1857-1933), paranaense, foi membro do IHGB (1900), professor do Colégio Pedro II (1897) e da Escola Normal, falecendo antes de tomar posse na Academia Brasileira de Letras. Foi "jornalista, político, historiador oficial da República Velha, deputado provincial pelo Partido Conservador e mais tarde deputado federal pelo Paraná, filólogo e professor. Foi um romancista com extensa produção (...) com incursões no ideário socialista e reformador social". (BEGA, 2001, p. 157-158).



Fica claro no trecho, ainda, a priorização dos documentos escritos e das "descrições" contidas, quando o historiador admite não ter fontes suficientes para narrar as cenas. Algumas páginas adiante, Rocha Pombo caracteriza as ações das tropas espanholas e francesas ao invadirem Portugal como "bandos de abutres em sanha" (p. 324); e nos compadece com as condições de viagem da Família Real, incitando comoção/identificação do leitor, ao questionar-se "como andaria aquela gente, perdida na imensidão do oceano" (p. 324).

Esse caráter narrativo precisa ser entendido como instrumento metodológico fundamental e, ao mesmo tempo, síntese de outros pressupostos epistemológicos defendidos por este paradigma historiográfico – especialmente a pretensão pela objetividade e neutralidade. A objetividade é o meio para neutralidade, à medida que o historiador se desvincula de seu tempo presente e é capaz de abstrair/negar sua consciência/participação para uma melhor descrição dos fatos. Quanto maior a riqueza de detalhes, mais o historiador desapareceria ao longo da narrativa. Como afirma Reinhart Koselleck (2006, p. 141) sobre o caráter literário/ficcional da narrativa histórica: "todo evento investigado e representado historicamente nutre-se da ficção do factual", visto que "a realidade propriamente dita já não pode mais ser apreendida".

Seguindo as indicações de Fernando Novais, acreditamos que esta historiografia tradicional contém, ao contrário daquilo que diversos autores professam, uma interpretação e uma explicação e "a verdadeira distinção é entre uma interpretação explícita e outra implícita, sendo um excelente desafio, um ótimo exercício crítico precisamente explicitar a visão embutida numa obra tradicional" (NOVAIS, 2005, p. 296).

Assim, também buscamos nos livros didáticos utilizados pela pesquisa esta explicação implícita para o processo de Independência do Brasil. Em algumas obras mais recentes, a incorporação desta explicação já existe, de forma explícita, como neste trecho de Haddock Lobo³:

O grito do Ipiranga e a coroação de D. Pedro I confirmaram um estado de coisas que já existia, pois desde o dia do Fico (...) o príncipe vinha agindo como se fôsse o soberano de um país inteiramente livre. A proclamação

³ De acordo com a apresentação do autor presente em seu último livro "A Filosofia e sua Evolução (Pequena História do Pensamento Humano)", Roberto Jorge Haddock Lobo Netto nasceu no Rio de Janeiro, em 1902, e realizou seus estudos na Suíça, publicando ao longo da vida obras de diversos temas. Teve passagens pela Faculdade de Direito do RJ e pela Faculdade do Largo São Francisco, e, em 1938, ingressou no curso de Filosofia da USP. Sua produção didática pode ser explicada pela sua atuação como professor, lecionando em faculdades particulares como o Mackenzie, sendo um dos fundadores da Faculdade de Economia, Finanças e Administração de São Paulo. Informações disponível em <<http://lemad.fflch.usp.br/node/5320>>



aberta e definitiva de nossa independência teve, entretanto, grande importância, pelas seguintes razões:

- a) fez que se definissem os elementos favoráveis à independência e os que eram favoráveis à manutenção do domínio português;
- b) facilitou a D. Pedro I contratar, no estrangeiro, soldados, oficiais, marinheiros e navios necessários à luta contra as forças fiéis às Côrtes portuguesas.
- c) fez ver claramente, ao resto do mundo, que o govêrno de D. Pedro I, apoiado pelo povo, já se considerava inteiramente desobrigado de qualquer obediência a Portugal;
- d) permitiu a D. Pedro I e a seu govêrno pleitearem, junto às demais nações, o reconhecimento do Brasil como país independente. (LOBO, 1958, p. 153).

Se Lobo ainda mantém essa explicação no nível de uma síntese das ideias tratadas anteriormente ao longo do capítulo de seu livro, Souto Maior⁴ já indica uma percepção mais ampla e reflexiva, acrescentando elementos que procuram unir os fatos históricos de forma a torná-los compreensíveis no contexto do período:

A estrutura social básica pouco mudaria. A classe dominante, detentora de terras e escravos, entretanto, cindira-se, e nota-se mesmo que a antiga predominância rural começa a diminuir, pois aparecerão gradativamente elementos administrativos e grupos profissionais novos ligados às atividades especificamente urbanas (...) Embora politicamente o Primeiro Reinado seja a linha divisória de nossa história, economicamente deve ser considerado como uma fase de transição ainda sob a pressão da sobrevivente estrutura econômica colonial. Daí sua inquietação e instabilidade (...) continuaria, pois, a economia brasileira a depender de técnicas rudimentares, excessivas importações e trabalho escravo. As despesas com a criação e a ampliação de órgãos e instituições próprias de um Estado autônomo, constituíram também, mais um fator para acelerar a crise econômica em que se veria envolvido o país (...) uma vez que as importações eram bem mais expressivas do que as exportações (SOUTO MAIOR, 1967, p. 268-9).

A incorporação de expressões como "estrutura" e "classe dominante" denota que o paradigma da historiografia tradicional não era tão impermeável ao longo do período de publicação das obras, incorporando novos elementos. Até os anos 1930, o discurso elaborado pelo IHGB era hegemônico, tanto no âmbito da pesquisa quanto na produção didática, já que seus autores eram, na maioria das vezes, membros do instituto ou professores no Colégio Pedro II, instituição que balizava os parâmetros do ensino nacionais. (RIBEIRO, 2007, p. 57)

⁴ Armando de Albuquerque Souto Maior foi autor de oito livros didáticos. Formou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, em 1947, e em História pela Universidade Católica de Pernambuco, em 1948, atuando nesta como professor. Além disso, foi pesquisador e empresário. Faleceu em 2006.



Elza Nadai (1992, p. 23-29) nos diz que a história como disciplina escolar autônoma surgiu em fins do século XIX, na Europa, seguindo os movimentos de laicização da sociedade e constituição das nações modernas. A grande mudança do século XIX foi a História estabelecer-se como árvore genealógica das nações européias e da civilização da qual são (eram) portadoras. No Brasil, procurou-se garantir a criação de uma identidade comum, onde todos os grupos étnicos formadores do Brasil contribuiriam de maneira harmoniosa e nas mesmas proporções, instituindo-se "uma tradição muito forte que privilegiou (...) a constituição de uma nação organicamente articulada". O passado aparece, então, "de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional". A história se apresenta como uma das disciplinas fundamentais nesse processo de formação da identidade comum, através de uma "pedagogia do cidadão", destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira.⁵

Mesmo com essa necessidade de se despertar a cidadania nos pequenos brasileiros, segundo Décio Gatti Júnior, no país, até a década de 1920, "a maior parte dos livros didáticos era de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior". O acesso à escola também era restrito, sendo praticamente exclusividade dos herdeiros de famílias mais abastadas. A partir da década de 1930, lentamente intensificou-se a produção de manuais didáticos por autores brasileiros. Para o autor, o período dos livros analisados por nossa pesquisa – entre 1930 e 1960 –, pode ser caracterizado quanto à produção editorial da seguinte forma:

(...) foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares, naquela época, como de alta cultura (...); livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam (GATTI JR., 2004, p. 37).

Com a centralização da política educacional a partir de 1930, as orientações nacionalistas tornaram-se mais explícitas. A produção de livros escolares passa então a

⁵ Aos moldes de uma academia iluminista, o projeto dos intelectuais envolvidos com o IHGB era a "história nacional como uma forma de unir": "A leitura da história empreendida pelo IHGB está, assim, marcada por um duplo projeto: dar conta de uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a contudo numa tradição de civilização e progresso, ideias tão caras ao iluminismo. A Nação, cujo retrato o instituto se propõe traçar, deve, portanto, surgir como o desdobramento, nos trópicos, de uma civilização branca e europeia. Tarefa sem dúvida a exigir esforços imensos, devido à realidade social brasileira, muito diversa daquela que se tem como modelo" (GUIMARÃES, 1988, p. 8).



A criação do Ministério da Educação (1930) e as reformas educacionais durante a era Vargas – a de Francisco Campos (1931) e a de Gustavo Capanema (1942) – passaram a prescrever as diretrizes do ensino de História do Brasil. A primeira reforma preocupava-se com a educação política do adolescente e a segunda ampliava essa educação para a formação de uma consciência patriótica. Ainda, há a presença de projetos socioculturais de grupos civis e religiosos que impulsionaram a expansão escolar. (REZNIK, 1992).

A perspectiva nacionalista da produção didática manteve-se presente até os anos 1980 (FONSECA apud RIBEIRO, 2007, p. 55). Tal linha de pensamento impunha ao discurso didático uma valorização da atuação dos "brasileiros" em seu passado histórico, a partir do momento em que se verificaria o nascimento do sentimento nacional – ou "sentimento nativista". A colonização portuguesa sofria críticas, pois era a responsável pelo retardamento do desenvolvimento da nação, graças, sobretudo, aos erros administrativos cometidos pela metrópole. Esta situação teria intensificado o clima de animosidade que, alimentado ao longo de aproximadamente dois séculos, levaria ao rompimento definitivo entre Brasil e Portugal. (RIBEIRO, 2007, p. 59)

Com o aumento da demanda de alunos matriculados, a partir desse período os livros escolares passaram por transformações em sua forma, utilizando em maior número imagens, mapas e atividades, e adaptando a linguagem dos textos também para os alunos, não apenas para o professor. Os enfoques passaram a variar entre o político e o econômico (ciclos econômicos). A produção de material didático aumentou significativamente. (RIBEIRO, 2007, p. 60).

Dessa forma, durante o período de publicação dos livros didáticos analisados, o projeto iniciado pelo IHGB – de constituição da memória da nação –, manteve-se e ampliou-se a partir dos anos 1930 e ao longo de boa parte do século XX, com a adição da "pedagogia do cidadão" aos livros escolares vinculados através da expansão do ensino público no país, e de um projeto de Estado comprometido com a manutenção da unidade nacional – aspecto caro ao projeto do IHGB. Os autores que iniciaram a produção nacional de manuais didáticos vinculavam-se a uma longa tradição historiográfica, nascida em 1838, com a criação do instituto. Todos os livros didáticos analisados na presente pesquisa vinculam-se, uns mais e outros menos, a este projeto. Sendo assim, a epistemologia histórica do IHGB, indiretamente, ainda circula entre grande parcela da população que teve contato com a disciplina histórica apenas nos bancos escolares, aprendendo por meio destes manuais didáticos.



Caminho para o nacionalismo

Nos livros didáticos tradicionais analisados, todos os autores, mesmo nas edições mais recentes que já se propõem à incorporação de um viés mais analítico a suas obras – como Pedro Calmon e Souto Maior –, encontram seu ponto de convergência no discurso nacionalista. Para os autores pesquisados, a história do processo de Independência brasileiro inicia-se com a expulsão dos holandeses no século XVII, primeiro momento em que todas as etnias formadoras do país uniram-se – o português, o índio e o negro. Esse fato histórico é eleito como o marco inicial da nação brasileira. O "nativismo" que nasceu a partir daquele momento foi o responsável pela união dos "patriotas" ameaçados pelo outro, o "inimigo objetivo" estranho às etnias que foram eleitas como formadoras, por excelência, do povo do Brasil. Graças ao sentimento nascido por conta dos conflitos, a nação se une pela primeira vez em torno de um interesse comum – pela primeira vez, brasileiro.

Antônio José Borges Hermida⁶ nos fornece uma definição primorosa, elucidando didaticamente o significado que esse "sentimento nacional" tem para essa historiografia tradicional:

Para a formação do *nativismo*, que é o sentimento de amor à terra natal, concorreram várias causas sendo a principal a luta contra os invasores, sobretudo os holandeses que haviam ocupado o *Nordeste*. (...) Nessa ocasião, o *nativismo* já era tão forte que nem o rei foi obedecido quando ordenou aos rebeldes que suspendessem a luta, pois havia entre Portugal e Holanda uma trégua de dez anos. Também o orgulho que as *Bandeiras* e as *riquezas* do Brasil despertaram nos colonos foi uma causa importante do nativismo. (...) No começo do século seguinte, ocorreram dois movimentos nativistas importantes: o primeiro, chamado *Guerra dos Emboabas*, na região das minas, atualmente Estado de Minas-Gerais, e o outro, *Guerra dos Mascates*, em Pernambuco, entre os habitantes de Olinda e os de Recife. (HERMIDA, 1952, p. 109-110; grifos do autor).

Para Jaime Pinsky, o “sentimento nativista” tem origens em Varnhagen, “um nacionalismo *avant la lettre*, fruto do encontro de negros, índios e brancos, todos envolvidos pelo sentimento comum de identidade nacional”. O trabalho de Varnhagen se constitui na busca da nação no Brasil que, ao contrário das nações europeias, tinha Estado, mas não uma Nação constituída em seu sentido moderno. Representando os interesses da elite envolvida

⁶ Nascido em 1917, Antonio José Borges Hermida foi um dos autores mais utilizados nas escolas brasileiras durante as décadas de 60 e 70: a tiragem anual de seu *Compêndio de História do Brasil* variava entre 150.000 e 250.000 exemplares (MÁSCULO, 2008, p. 60). Formado pela Faculdade Nacional de Filosofia, foi professor da prefeitura do Rio de Janeiro, do colégio Arte e Instrução, e do Colégio Pedro II.



neste processo, Varnhagen não narra uma nação em construção, simplesmente a constitui. Assim, “a edição de sua *História Geral do Brasil* é o momento decisivo do surgimento da nação brasileira... no papel” e “Varnhagen é, pois, o criador da nação brasileira embora ela, de fato, só se organizasse algumas décadas após a publicação de sua obra” (PINSKY, 1992, p. 13-15).

A tradição historiográfica é longa quando se trata de interpretar este "sentimento nativista". A tese de que parte desse orgulho pátrio provinha do enriquecimento da Colônia deriva das interpretações de Capistrano de Abreu. Borges Hermida, por sua vez, é um seguidor declarado de Joaquim Silva, em sua interpretação nacionalista da história. No livro *História do Brasil*, o capítulo de Silva dedicado ao processo de Independência intitula-se "O sentimento nacional e a Independência", e abrange desde as primeiras "lutas" para a formação desse sentimento (Emboabas e Mascates), passando pelos "movimentos revolucionários" (Revolta de 1720, Inconfidência Mineira e a Revolução Pernambucana de 1817) e chega até o Grito do Ipiranga. A lógica para tamanha amplitude temporal provém da tese central adotada por quase todos os autores tradicionais na explicação da emancipação política brasileira: o "sentimento nativista" nasce desde o século XVII e vai se avolumando a cada revolta dos "patriotas" contra os portugueses; quando ascendeu e maturou-se o suficiente, irrompe a Independência. Todos os antagonismos entre portugueses e "brasileiros" são colocados como reflexo do crescente sentimento nativista dos colonos. Nas palavras de Silva: "O legítimo orgulho pela própria terra foi crescendo em nossa gente, desde que teve (...) a consciência de seu valor." (SILVA, 1956, p. 107).

Para esses autores, a história serve à nação como legitimadora de um passado, investigando as origens no tempo e no espaço de sua constituição. No Brasil, os intelectuais envolvidos com o projeto do IHGB encontraram o eco dessas ideias no processo de Independência, encadeando teleologicamente os fatos; prova disso são os significados diferenciados dados às revoltas do período colonial e imperial. Como já demonstrado pelas citações prévias, todos os levantes anteriores à Independência são tomados como irrupções do sentimento nativista que se avolumava. As represálias do Estado português, que cada vez mais, em crise econômica, tornava-se opressor, só contribuía para potencializá-lo. No entanto, com raríssimas exceções, todas as revoltas do período imperial são interpretadas como "excessos de nativismo" (SILVA, 1956, p. 170), e, quando do massacre ou acordo com revoltosos, as províncias eram "pacificadas" em prol da unidade nacional, já que "não cessavam as desordens." (SILVA, 1956, p. 161).



Este "sentimento nacional" também explica o apoio do povo às revoltas. Designados como "patriotas", estavam presentes em todos os fatos marcantes, assistindo e aclamando as ações, também inebriados pelo "nativismo". Citado por todos os autores – para legitimar com mais propriedade a nação brasileira – o "povo" é mencionado quase como entidade abstrata. Rocha Pombo com sua retórica épica, narrando o episódio do Dia do Fico, nos diz que: "(...) no meio de imensa multidão, dir-se-ia maravilhada daquela cerimônia em que o povo brasileiro ia afirmar a sua capacidade de soberania, e o seu intento de fazer-se nação (...)"; declarando publicamente suas intenções, D. Pedro dirige-se à janela, comovido, "sendo saudado pelo povo no meio dos mais vivos transportes de alegria.". Ainda em Rocha Pombo, logo após o Grito do Ipiranga, do retorno de D. Pedro à capital, por onde a comitiva passava o povo ia desconfiado "que alguma coisa extraordinária se havia dado"; em São Paulo, D. Pedro cantou o Hino da Independência aos presentes na cerimônia, colocando a massa de espectadores "em convulsões de loucura." (POMBO, 1963, p. 347-55 passim).

A participação popular faz-se necessária como uma forma de apresentar maior consistência à formação da nação, demonstrando o apoio histórico de seus futuros cidadãos – a união no tempo passado – legitimando o Estado-nação contemporâneo, historicamente. Josep Fontana nos diz que, dentro da História Moderna ocidental, já em Francis Bacon se vislumbrava a importância política de legitimar-se um Estado no seu passado – neste caso, a assimilação recente da Escócia à Grã-Bretanha (FONTANA, 2004, p. 144).

Se de um lado houve o povo, apoiando e embebido pelo "nativismo", do outro houve os grandes homens que lideraram as ações de construção da nação. A relevância destes "grandes vultos" da história brasileira fundamenta-se em seu grau de patriotismo. Haddock Lobo, por exemplo, descreve José Bonifácio como o defensor de um "esclarecido patriotismo", detentor de uma clarividência que o permitiu "compreender os perigos que ameaçavam a unidade futura da Nação Brasileira"; a imperatriz, D. Leopoldina, impressionava-se com a "vasta cultura desse sábio brasileiro, com suas maneiras distintas e sóbrias, próprias de quem freqüentara os melhores meios intelectuais da Europa". A *magnum opus* de Bonifácio foi a manutenção da integridade territorial portuguesa durante a emancipação, sintetizado nesta passagem – ao mesmo tempo em que se destila ironia diante dos vizinhos latino-americanos:

A partir do Fico, não houve talvez um único ato importante do regente em que faltasse a decisiva participação do grande paulista. Mereceu êste, sem



dúvida, ser cognominado o *Patriarca da Independência*. Ninguém, realmente, tanto contribuiu para que nossa emancipação política (...) e para que a enorme possessão portuguesa, em vez de se dividir num sem-número de republiquetas insignificantes, se transformasse numa grande nação unida (LOBO, p. 146; grifos do autor).

Outra figura central, o primeiro monarca do império tropical, D. Pedro, tem sua imagem construída tendendo a amenizar as medidas de sobreposição autoritária à Constituição, como fruto das circunstâncias que o impeliram a estes atos – sempre, uma História legitimadora. É o grande herói da Independência, e mesmo sendo português, Pedro Calmon o define como "exuberante brasileiro":

Não se parecia com o pai em nenhuma das suas qualidades. D. Pedro saíra á mãe, nas paixões, na ambição e na intemperança; porém lembrava os reis cavaleirescos da sua Casa na coragem pessoal, nos jogos atléticos, no espírito militar e no amor da aventura, sentimentos e instintos que lhe deram um lugar entre os heróis do século. Um romântico, um cavaleiro e um estróina. D. Pedro, mancebo de 23 anos, mal educado e pouco instruído (...) (CALMON, 1940, p. 207).

Em Rocha Pombo, o patriotismo – amor à nação que ajudou a construir – de D. Pedro é relacionado ao altruísmo, na medida em que o herói, à sombra do arquétipo grego, doa-se a um ideal maior: "E é por isso que a história, para fazer-lhe plena justiça, tem de absolvê-lo dos erros cometidos, e proclamar-lhe a sinceridade e a paixão que se devotou a uma obra em que não era certamente êle o primeiro interessado" (POMBO, 1963, p. 355).

Em alguns momentos ainda, a narrativa estrutura as obras como um romance histórico. Novamente, o exemplo maior é Rocha Pombo, que não poupa esforços para adjetivar os heróis e personificar as instituições na figura de seus governantes. A personagem D. João é primorosa, valendo-se de uma caracterização psicológica do soberano para perscrutar os motivos de suas ações – o que, certamente, as fontes utilizadas não estabeleciam. Quando no episódio da partida de Lisboa: "Com que coragem ele, que tanto amava a quietação dos retiros, a normalidade serena da sua vivenda afastada de arruídos e livre de perigos, com que coragem havia de sair da sua paz e afrontar o desconhecido?". O príncipe português não queria deixar seu solo pelo amor a seu povo, não conseguia conceber uma existência longe dali: "Torturava-lhe a alma a idéia de fugir da pátria, abandonando tudo à impiedade de estrangeiros". A fuga para o Brasil era a única solução, mas "O Príncipe (...) não era homem para entender essas coisas, nem para arrojá-lhe a tão temerárias amplitudes. Com sua timidez



e ânimo apoucado (...) emperrou-se como uma criança”. Nesse momento conflituoso, cogitou outros planos para continuar em Portugal e “esperar de pé firme as injunções do destino” (POMBO, 1963, p. 318).

A minúcia narrativa parece se avolumar nos momentos eleitos como decisivos para a emancipação política, justamente pela importância que tais eventos têm na inspiração do sentimento ufanista, necessitando identificar os cidadãos que liam os manuais didáticos à história de seu país. Todos os livros dispensam uma atenção especial aos episódios do Dia do Fico e Grito do Ipiranga, como foram enfim denominados. A eleição destes fatos históricos como marcantes para história oficial ocorreu muito tempo depois, logicamente, cabendo novamente à história recriá-los ficcionalmente de forma entusiasta. Citamos, novamente, Rocha Pombo:

Seriam umas quatro e meia da tarde (de um belíssimo dia de sábado) quando, a cêrca de meia légua do Ipiranga, se encontraram Bregaro e Cordeiro [os mensageiros] com o Príncipe, e lhe entregaram a correspondência (...)

Em seguida num largo movimento de alma, diz alto: - ‘É preciso acabar com isto!’. Esporeia o cavalo, e a grande galope, avança para o lugar onde o séqüito se achava. (...) D. Pedro exclama: - ‘Camaradas! as Côrtes de Lisboa querem mesmo escravizar o Brasil; cumpre, portanto, declarar já a sua Independência. Estamos definitivamente separados de Portugal!’ E levantando a espada, num repto de entusiasmo gritou com tôda a fôrça dos seus robustos pulmões: ‘Independência ou Morte!’

Este grito é por todos muitas vêzes repetido, como em acesso de delírio, e reboa – dir-se-ia – pelo país inteiro. (POMBO, 1963, p. 354)

A descrição das batalhas referentes ao período também merece atenção especial. Pelos próprios objetivos a serem alcançados com a narração, tanto os conflitos empreendidos pelo Estado em formação, quanto as rebeliões de caráter contestatório são descritas citando-se o nome dos líderes mais importantes e momentos decisivos, minuciosamente. Há um inventário sobre quantidade de tropas e manobras militares, considerada pelos autores como um desdobramento das ações políticas dos governantes/Estado, inserindo-se, portanto, como objeto narrativo.

Considerações Finais



A área da pesquisa – a didática da e na História –, no qual este artigo se insere é uma preocupação recente dentro das investigações historiográficas, desenvolvida por poucos historiadores.

A análise deste *corpus* de obras desvelou-se como expressão da historicidade do conhecimento histórico. Buscamos o que Peter Burke definiu como "a visão do senso comum da história" (BURKE, 1992, p. 10). Ou seja, as formas que a historiografia tradicional tomou para transformar-se em única maneira de se ver o passado – ou a única verdade – ao longo de sucessivas gerações, permanecendo ainda na memória social. Os livros didáticos, portanto, são componentes privilegiados nesse tipo de análise, pois eram – e ainda são – a forma pela qual a maior parte da população toma conhecimento da História – em muitos casos, a única.

O período e tema que escolhemos para ser abordado – o processo de Independência – também demonstrou ser um objeto privilegiado por ter sido eleito quase como um "mito fundador" da nação brasileira, instituidor da identidade nacional, e, conseqüentemente, momento capital para o estabelecimento do Estado-nação. Mesmo cada autor tendo suas características particulares – e alguns deles propondo-se inovadores – a manutenção desse espírito de exaltação ao período e às figuras que o compõe é inevitável, pela própria visão da História a qual estão vinculados. Há uma dimensão moral nessas obras:

(...) salvar do esquecimento as obras do passado, revelando aos homens do presente as grandezas que podem partilhar. Grandezas que por sua vez podem e devem contribuir para o trabalho de emulação, estimulando à ação a partir dos exemplos do passado. (GUIMARÃES, 2006, p. 78).

Desta forma, fixando-se a memória da nação, com sentido e explicação – claros ou implícitos –, aqueles historiadores emitiram ainda um discurso de natureza moral.

O projeto do IHGB de se narrar uma "biografia da Nação" deve ser tomado enquanto parte de um projeto para formação da identidade coletiva brasileira, logo, e também, um projeto para o estabelecimento de um determinado tipo de cidadania – pois a historiografia é um fator cultural para a formação da identidade coletiva de um povo (CARVALHO, 2007, p. 10-11). Sintetizado em 1847 no artigo do estudioso alemão Von Martius, "Como se deve escrever a História do Brasil", a história narrada por aqueles autores continuou, em grande medida, sendo transmitida até meados dos anos 1970 por meio dos livros didáticos. A partir deste trabalho, o tema da miscigenação das três raças formadoras do povo brasileiro passa a ser bastante recorrente no pensamento social e na produção historiográfica nacional, sendo



conteúdo obrigatório dos manuais didáticos de diferentes autores. Da mesma forma, a ordem discursiva sobre o processo de formação brasileiro, estabelecido por Capistrano de Abreu, mantém-se em livros didáticos contemporâneos. (RIBEIRO, 2007, p. 63)

A vinculação dos manuais didáticos a esse discurso é clara, inserindo-se na concretização deste projeto visando à formação da nação brasileira em seus níveis mais elementares, através de uma pedagogia cívica repassada aos jovens. O ensino, além de proporcionar "os conhecimentos necessários à instrução do aluno, deveria se preocupar com os valores cívicos e patrióticos, necessários à formação do cidadão, de acordo com os interesses do estado nacional." (FERNANDES, 2005, p. 130).

A expressão didática desse saber, assim, demonstra a irradiação de um projeto político de poder, vinculado ao Estado, à nação e à ordem. Os livros didáticos demonstraram ser um espaço privilegiado para compreensão das disputas políticas de construção de identidades. A tradição iluminista de "compreender o presente para projetar o futuro" imiscuiu-se ao modelo de história *magistra vitae* na formação dos cidadãos brasileiros, que deveriam encontrar naqueles momentos e homens que fizeram o processo de Independência/formação da nação brasileira o modelo a ser seguido de grandes servidores do Estado. A História, e sua expressão didática, instrumentalizaram-se como um discurso nacionalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS:

- CALMON, Pedro. **História da Civilização Brasileira**. 4ª ed. aumentada – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. p. 188-235.
- HERMIDA, Antônio José Borges. **História do Brasil – primeira série ginásial**. 11ª Edição. São Paulo: Editora do Brasil, 1952.
- LOBO, R. Haddock. **História do Brasil – 1ª série/ Curso ginásial**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- POMBO, Rocha. **História do Brasil**: Revisada e atualizada por Hélio Vianna. 11ª ed. – São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- SILVA, Joaquim. **História do Brasil – 4ª série ginásial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 17ª edição, 1956.
- SOUTO MAIOR, Armando. **História do Brasil para o curso colegial**. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.



BIBLIOGRAFIA

- BEGA, M. T. S. **Sonho e invenção do Paraná**: geração simbolista e a construção de identidade regional. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia – FFCH – USP.
- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Ed da Unesp, 1992, p. 7-37.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- CARVALHO, José Murilo (org). **Nação e cidadania no Império**: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, v. 13, p. 121-131, 2005.
- FONTANA, Josep. **A história dos homens**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc, 2004.
- GUIMARÃES, Manoel S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, v. 1, 1988.
- _____. Entre as Luzes e o Romantismo: as tensões da escrita da história no Brasil oitocentista. In: GUIMARÃES, M. L. S. (org). **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006.
- MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sérgio Buarque de Holanda**: livros didáticos e ensino de história. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, SP, 2008.
- NADAI, Elsa. O Ensino de História e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino de história e a criação do fato**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- NOVAIS, Fernando A. **Aproximações**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino de história e a criação do fato**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 1992.



PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

RIBEIRO, Renilson. Representações didáticas do Brasil colonial. **ETD – Educação Temática Digital**, v.8, n.2, p. 53-68, 2007.

REZNIK, Luis. **Tecendo o amanhã (a história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945)**. 1992. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

Recebido em Julho de 2013

Aprovado em Agosto de 2013