

A NAÇÃO IMAGINADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX

*The nation imagined in textbooks of the nineteenth century*Arlette Medeiros Gasparello¹

RESUMO

Este trabalho analisa as diferentes formas de imaginar a nação brasileira e tem como foco a criação histórica desta nação nos livros didáticos de história do Brasil. As fontes principais de análise foram os livros de *História do Brasil* publicados para o ensino secundário brasileiro nas primeiras décadas do século XIX e que correspondem à primeira fase da historiografia didática nacional: o *Resumo de Historia do Brasil* de Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde, de 1831, e o *Compendio da Historia do Brasil*, de José Ignacio de Abreu e Lima, publicado em 1843.

Palavras-chave: Nação. Ensino de História. Livro didático. Colégio Pedro II.

ABSTRACT

This paper analyzes the different ways of imagining the Brazilian nation, and focuses on the historic creation of this nation in history textbooks of Brazil. The main sources of analysis were the Brazilian History books published for high school in the early decades of the nineteenth century. These books correspond to the first phase of national didactic historiography: the *Summary of the History of Brazil*, Henrique Luis de Bellegarde Niemeyer, 1831, and the *Compendium of the History of Brazil*, José Ignacio Abreu e Lima, published in 1843.

Keywords: Nation. History teaching. Textbooks. Pedro II School.

Na experiência histórica brasileira, o projeto de pensar o passado para a construção do imaginário nacional efetivou-se no período que se seguiu à nossa autonomia política, com a necessidade de definir o nascente Estado brasileiro. As circunstâncias daquele momento histórico criavam um ambiente propício às ideias e às ações que fortalecessem o vínculo com a *pátria*.

O interesse por uma escrita da história nacional e sua divulgação tem íntima relação com este movimento, e a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), constituiu o início da estreita ligação entre historiografia e Estado que se consolidou no decorrer do Segundo Reinado. O Instituto deveria dedicar-se à escrita da história do Brasil, e ao Estado competia garantir a construção dessa história (GOMES, 1996). Logo, a construção da história de forma sistematizada na perspectiva da nação viabilizou-se no interior do processo de consolidação do Estado Nacional.

Inicia-se então uma produção de livros escolares de *história do Brasil* com o pressuposto de que o conhecimento da história do país seria o primeiro passo para estimular o amor à pátria. Portanto, as diversas formas de elaboração da imagem de nação

¹ Doutora em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (*In memoriam*).

podem ser percebidas nos limites de sua criação histórica nos livros didáticos, e essas formas constituem o tema deste artigo.

Pertencem a este período os dois compêndios sobre a história nacional que, embora concebidos fora do âmbito do IHGB, tiveram suas trajetórias marcadas pela interferência desta instituição. Foram os livros de *História do Brasil* publicados para o ensino brasileiro nas primeiras décadas do século XIX e que correspondem à primeira fase da historiografia didática nacional²: o *Resumo de Historia do Brasil*, de Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde, de 1831, e o *Compendio da Historia do Brasil*, de José Ignacio de Abreu e Lima, publicado em 1843 em dois volumes na sua primeira edição, e que serviram de fontes para este estudo³. Tais livros foram adotados no Colégio de Pedro II⁴, instituição modelar do ensino secundário no país⁵.

Uma característica importante deste período é que os autores dos primeiros compêndios de história nacional não se inspiraram em historiadores brasileiros. Suas fontes principais foram livros de autores estrangeiros que escreveram sobre o Brasil. Naquele momento o IHGB iniciava seu trabalho de coleta e catalogação das fontes documentais do passado nacional e promovia concursos para incentivar a produção histórica, como o prêmio oferecido a quem apresentasse o melhor plano para escrever a história do Brasil, na década de 1840⁶. Ou seja, não havia naquele momento uma obra de síntese de autor nacional sobre a história brasileira, mas mesmo assim apareceram livros didáticos que lançaram as bases de uma pedagogia da nação. Para esta produção, os autores contaram com trabalhos pioneiros sobre a história brasileira, produzidos por eruditos e literatos estrangeiros do século XIX, como a obra *History of Brazil* de Robert Southey, publicada em três volumes (1810, 1817, 1819) e traduzida para o português apenas em 1862 (IGLÉSIAS, 2000).

O livro didático, como artefato histórico e cultural e veículo do saber institucionalizado na conformação de um discurso histórico, serviu aos diferentes projetos de nação. A modalidade desse discurso articulou fatos, suprimiu outros, enalteceu personagens e esqueceu outras tantas figuras anônimas que construíram nosso passado/ presente/ futuro (GASPARELLO, 2004)⁷. A inserção do livro didático no

² Segundo Gasparello (2004), no século XIX a historiografia didática nacional pode ser identificada em duas fases: uma história *patriótica* (1831-1861) e uma história *imperial* (1861-1900).

³ A documentação referente a este estudo foi localizada principalmente nos acervos do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), do Arquivo Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

⁴ A fundação do Colégio de Pedro II na Corte do Rio de Janeiro está ligada à política de instituição oficial de instrução secundária na Corte como curso regular e seriado e para servir de modelo aos demais estabelecimentos do império, que eram incentivados a adequar seus programas aos do Colégio, segundo o modelo de ensino literário e humanístico. Seus professores, também pertencentes à elite intelectual e política, foram tradutores e autores de obras didáticas autorizadas para o ensino no Colégio e que também foram adotadas por outras instituições oficiais e particulares do Rio de Janeiro e de outras províncias do império (HAIDAR, 1972; GASPARELLO, 2004).

⁵ O Colégio de Pedro II teve seu nome alterado com a República, inicialmente para *Instituto Nacional de Instrução Secundária* e, logo depois, *Ginásio Nacional* (1892). Em 1909 passou a ter um duplo nome: o Externato voltou a chamar-se Colégio de Pedro II e o Internato Instituto Bernardo Pereira de Vasconcelos. Em 1911 houve a reunificação dos estabelecimentos sob o antigo nome, sem a partícula 'de': Colégio Pedro II, nome conservado até hoje (sobre o assunto, DORIA, 1997; ANDRADE, 1999; VECHIA; LORENZ, 1998).

⁶ O vencedor foi o naturalista alemão Karl Friedrich Philip von Martius com sua Memória *Como se deve escrever a história do Brasil*, que repercutiu significativamente na nossa historiografia (IGLÉSIAS, 2000).

⁷ O livro didático tem sido um referencial no estudo dos processos de construção dos diferentes saberes e

processo histórico moderno da escolarização evidencia seu caráter de referência histórica que confere a este objeto uma dimensão privilegiada no estudo histórico da educação e constitui um *corpus* específico na história das disciplinas escolares, na perspectiva da construção social do currículo e da cultura histórica do seu tempo. Le Goff (1992, p. 47-48) destacou como a relação entre o livro escolar e a cultura histórica constitui objeto da produção historiográfica:

A história da história não deve se preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica, ou melhor, a mentalidade histórica de uma época. *Um estudo dos manuais escolares de História é um aspecto privilegiado, mas esses manuais praticamente só existem depois do século XIX* (grifos meus)

No século XIX, a História ensinada como *História Universal* no Colégio de Pedro II serviu à continuidade de um modelo escolar que identificava o conhecimento com as humanidades clássicas, e tal modelo foi legitimado socialmente reforçando uma identidade de elite. Esta característica contribuiu para a unidade e para a identificação do grupo dirigente em relação a uma cultura considerada *universal*⁸. Neste processo, os livros didáticos foram dispositivos que serviram para a longa continuidade desse modelo, ao consolidarem um roteiro temático que privilegiou o enfoque da identificação com as raízes históricas europeias, associado a determinados marcos cronológicos do passado que teceram a trama genealógica da *história escolar*.

A contribuição de Elias (1994) sobre o significado do termo *processo* na experiência histórica apoia a perspectiva de que o processo educacional contribui para o fortalecimento de padrões e modelos da e para a sociedade, em determinado momento histórico. A sociologia eliasiana também nos permite compreender como os símbolos, valores, crenças e costumes de uma cultura são interiorizados pelos indivíduos deste grupo como parte de si próprios. Neste sentido, o modo como as instituições educativas são configuradas e exercem a força de suas práticas cotidianas constitui um importante elo na rede de interdependências da criação de uma cultura comum, compartilhada pelos indivíduos (sociais) que passam pelo processo de formação e que resulta no fortalecimento de processos de identificação a um grupo.

O que caracteriza a construção da identidade é o seu caráter de *processo*, o que possibilita apreender diferentes concepções e práticas de uma identidade *brasileira* ao longo de sua história. A formação de uma identidade *nacional* resulta de um processo complexo de símbolos, tradições, rituais e memória histórica, para a qual concorrem as várias experiências sociais e culturais que os indivíduos partilham ao longo de sua vida.

das disciplinas escolares, na perspectiva da história cultural. Cf. Chartier (1990, 1994); Choppin (2000, 2004, 1992); Bittencourt (2008); Chervel (1998); Fonseca (2001); Miranda e Luca (2004); Munakata (2004); Gatti Júnior (2004); Gasparello (2004; 2009), entre outros.

⁸ As modificações introduzidas nos Programas do ensino secundário pelas diversas reformas educacionais seguiram a tendência de torná-los cada vez mais nacionais e corresponderam aos desafios colocados a uma ordem educacional que, ao valorizar a cultura clássica, estava em contradição com a tarefa de construção da nação, de valorização das coisas *nacionais* (GASPARELLO, 2004).

A compreensão do nacionalismo em seu aspecto de processo social implica perceber a interdependência dos diferentes grupos sociais, que conformam, reproduzem e que fazem emergir novas identidades sociais. Trata-se de um fenômeno profundamente arraigado na cultura, quando se configura uma identidade cultural para *indivíduos sociais*. Como observou Elias (1997), implica ainda em uma ação de diferenciação – na distinção de um ambiente vizinho e sua oposição a ele, bem como na fixação de limites.

O estudo de Hall (1998) sobre o tema fortalece a compreensão do papel das representações sociais na formação e transformação das identidades. Para o autor, “uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 1998, p. 50). Nessa linha, Guibernau (1997, p. 83) analisou que dentre as funções preenchidas pela identidade, a identidade nacional torna as relações possíveis com os outros, na medida em que “a nação aparece como um fundo comum no qual vivem e trabalham os indivíduos com uma *cultura comum*, criando um mundo significativo”. As culturas nacionais produzem sentidos sobre “a nação”, com os quais os indivíduos de uma comunidade podem se identificar e construir identidades. Nessa perspectiva, como observou Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”.

A cultura “nacional” tornou-se uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. Sob a ação do Estado moderno, instalou-se um movimento de criação de uma cultura homogênea e de instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional.

Generalizou-se um processo que fortaleceu uma *forma escolar* de educação – sistema de aulas, cursos, séries, currículo –, com normas de acesso e permanência, regulamentações de planos de estudos e programas, provas, exames, a formação de um corpo de profissionais, entre outros. Como Vincent, Lahire e Thin (2001) alertaram, a emergência da forma escolar constituiu um novo modo de socialização – o escolar. Um modo que não cessou de se estender e generalizar, tornando-se um modo de socialização dominante de nossas formações sociais. Nesse contexto, a formação de uma cultura nacional contribuiu para a criação de padrões de alfabetização universais e generalizou uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação (HALL, 1998).

Segundo Hobsbawm (1990), no século XIX os conceitos de *nação*, *pátria* e seus afins estavam ainda sendo criados e reelaborados no discurso político e social europeu. No Brasil, os intelectuais ligados ao IHGB irão se empenhar em produzir uma historiografia com uma visão homogênea do Brasil e conformadora de uma *nação brasileira*, definida em sua identidade como ligada a uma tarefa civilizadora iniciada com a colonização portuguesa. A construção da identidade dos antigos *colonos*⁹ aos *civilizados* europeus, o jogo das semelhanças e das diferenças, que caracterizou o movimento que aspirava à individuação ou ao “recorte da identidade” do corpo político do Império Brasileiro, enfatizou as semelhanças ao grupo escolhido (MATTOS, 1990).

⁹ Na estrutura de produção montada pela colonização, o *colono* era o *proprietário colonial* que, nas condições da época, configurava-se como agente gerador da atividade produtiva colonial: “Somente eram colonos aqueles que eram proprietários – de mão-de-obra, de terras, dos meios de trabalho, em cada uma das regiões surgidas com a atividade colonizadora”. Os excluídos desta relação – escravos, brancos pobres, índios – constituíam a categoria de *colonizados* (MATTOS, 1990, p. 26-27).

Para construir a nação, a história e a geografia foram convocadas no ensino. Como instrumentos de legitimação da nacionalidade que se buscava definir, os estudos históricos (e geográficos) beneficiaram-se, como campos de saber, com as possibilidades abertas ao campo e responderam ao desafio. Tratava-se de articular a dimensão material do Estado-nação – o seu território – com a dimensão intelectual e simbólica da escrita de uma História, bem como com a consolidação de uma memória: inventar suas tradições, construir os marcos da nação: suas origens, heróis e personalidades exemplares da nacionalidade. Uma identidade construída com referência ao passado, como indica Hobsbawm (1998, p. 22):

Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.

A operação histórica realizada levou em conta as expectativas sobre o futuro dessa nação. O guia e modelo desta tarefa foram encontrados na história do mundo ocidental. Nesta perspectiva, a Europa, símbolo de *cultura e civilização*, tornou-se paradigma dessa construção histórica:

A história da colônia assim interpretada não é tão somente a história de uma conquista... Mas ela é, prioritariamente, a constatação da superioridade de uma cultura, de uma civilização, de um modo de vida e pensamento, sobre outras formas primitivas que acabam por ser interpretadas como um estado de barbárie (ODÁLIA, 1997, p. 45).

Em relação ao *território* – herdado dos tempos coloniais – seria preciso preservá-lo por inteiro salvando-o do perigo de desagregação, um risco possível se não fosse combatido o que João Ribeiro (1900) chamou de “espírito das capitanias”. Para concretizar o objetivo maior – garantir a unidade do Estado-nação – tornou-se necessária a construção de uma identidade pelo espaço (MORAES, 1991). Com a definição do território em sua unidade, como o “corpo da pátria”¹⁰ herdado da colonização, e a forma de governo, que garantia a unidade e a preservação de valores aristocráticos, a tarefa seguinte seria assegurar os contornos “civilizados” das elites nacionais.

A ideia de civilização estava associada à apropriação de uma cultura considerada superior e que caracterizava as nações “civilizadas”. As elites intelectuais do Primeiro Reinado tinham estudado na Europa; além da marca europeia da antiga metrópole, tudo as ligava ao Velho Mundo: as Universidades de Coimbra e Paris, os Seminários e Colégios dos jesuítas, com sua cultura humanística, foram os referenciais fundantes utilizados pelas nossas elites para pensar o *nacional* e construir as representações que definiriam o homem de cultura da nova nação.

Para os historiadores e demais pensadores e cientistas sociais, tornou-se uma tarefa complexa dar conta da história nacional de um país construído sob as bases tanto de

¹⁰ Sobre o estatuto territorial no discurso da nação, ver Magnoli (1997).

um processo de colonização europeia quanto da escravidão; portanto, nos contornos da pluralidade de diferentes grupos que se relacionaram nos termos de uma hierarquia social, da discriminação e dos preconceitos de toda ordem. Houve um grande esforço, por parte dos nossos intelectuais, para conciliar o conhecimento científico do século XIX com a realidade do país, como Odália (1997) já observou. Nesta tarefa, entram em ação as escolhas:

São valores que deverão ser escolhidos e atingidos, são opções sociais, étnicas, políticas, econômicas, antropológicas etc. que deverão ser feitas. Uma Nação não é um simples aglomerado de indivíduos; não é somente uma presença territorial ou uma unidade e continuidade espaciais. Ela é algo mais amplo e sofisticado (ODÁLIA, 1997, p. 35).

No entanto, concordamos com Gomes (1996, p. 21) que não se trata apenas de um “maquiavélico exercício de manipulação de massas”, ou seja, os elementos simbólicos e os sentimentos mobilizados não são escolhas arbitrárias. Ou seja, tais elementos estão vinculados a tradições cujas raízes se encontram no passado de comunidades com identidades que têm de ser levadas em conta.

Os livros didáticos e a história da nação

Além de se constituir como importante dispositivo no mundo escolar – instituidor de saberes e de práticas –, o livro didático expressa, como objeto de cultura, o complexo conjunto formado pelas manifestações do campo cultural, artístico, político e ideológico de uma época. Como fonte de pesquisa, permite a análise dos diferentes modos como os homens se relacionaram com o seu passado e como o legitimaram para o ensino. A história ensinada nos livros didáticos com a perspectiva *nacional* deu ênfase nos aspectos e nos personagens considerados construtores da nacionalidade.

No ensino secundário, a história escolar atendeu a grupos privilegiados que se destinavam aos estudos superiores e aos cargos importantes na administração pública e favoreceu o desenvolvimento de uma identidade e de um sentimento de pertença a um grupo distinto dos demais, no interior de um país socialmente desigual e com uma diversidade de grupos considerados “inferiores” na escala social (pretos, mulatos, índios, brancos pobres).

Os pesquisadores do livro didático destacam seu caráter de invenção cultural que, como objeto instituído e legitimado socialmente para o campo escolar, tornou-se construtor e divulgador de cultura, conhecimentos simbólicos e ideologia. Um papel reforçado com a expansão do seu uso na escolarização e com o aparecimento de novas publicações, especialmente dedicadas ao ensino.

Em diferentes momentos, a elite intelectual assumiu a missão de revelar a verdadeira realidade nacional e a de definir as suas bases futuras (LUCA, 1999). A tarefa urgente de organizar a nação parecia constituir uma tarefa que pertencia naturalmente às elites.

Dela os intelectuais têm ainda mais motivos para participar, na medida em que constitui um fato indissolúvelmente cultural e político: forjar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade (PÉCAUT, 1990, p. 15).

Dentre os historiadores brasileiros, Francisco Adolfo Varnhagen (1854) foi o primeiro a fazer um discurso fundante do passado colonial brasileiro de uma forma coerente e estruturada, baseada em pesquisa exaustiva de fontes históricas. Sua obra foi concebida como contribuição ao processo de formação da nação brasileira, tornando-se por isso mesmo referência obrigatória e servindo de modelo para os autores didáticos da segunda metade do século XIX.

Embora Bellegarde e Abreu e Lima pertencessem à elite cultural de sua época, eles não foram professores do Imperial Colégio de Pedro II. Na segunda metade do século XIX, tornou-se usual aos docentes do Colégio, principalmente os de História, escreverem seus livros didáticos. Apesar de o *Resumo* de Bellegarde (1831) ter sido indicado para a instrução primária das escolas da Corte e de o *Compêndio* de Abreu e Lima (1843b), embora não tenha sido recomendado pelo IHGB, os livros destes dois autores foram adotados no Imperial Colégio até a publicação das *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo (1861), então professor catedrático de *História Universal e do Brasil* daquela prestigiada instituição¹¹.

O *Resumo de História do Brasil* de Bellegarde (1831) é anterior à criação do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB), e é produto de uma tradução do *Resumé de l'histoire du Brésil*, de Jean-Ferdinand Denis (1798-1890)¹². Denis era sócio correspondente do IHGB e muito considerado entre os membros do Instituto, com os quais mantinha correspondência.

O livro de Bellegarde/ Denis (1831) trazia a narrativa do passado sob a ótica de uma *história nacional* – até um passado ainda recente, contemporâneo de seus leitores, já que a escrita abrangia os eventos até 1828. Bellegarde, situado em posição privilegiada no círculo do poder cultural e político, obteve para seu livro o beneplácito do IHGB – o lugar social da produção histórica e geográfica – e teve apoio formal do Estado, com a aprovação do *Resumo* para uso nas escolas. Seu livro se tornou, assim, o primeiro de história nacional adotado no ensino brasileiro após a independência – na escola elementar e no secundário do Colégio de Pedro II¹³.

No *Resumo* (1831, p. 21), a história nacional é apresentada em *seis épocas*. A primeira, que não constava do original francês, mostra, sob o título *O Brasil antes da conquista*, um autor crítico que aponta os malefícios da ação conquistadora dos portugueses e os dos

¹¹ O professor de História do Colégio Pedro II, o médico e romancista Joaquim Manuel de Macedo escreveu suas *Lições de História do Brasil* (1861 e 1863) inaugurando uma história *imperial* que teve por base a *História Geral* de Varnhagen (1854).

¹² Jean-Ferdinand Denis (1798-1890), escritor francês, escrevera antes (1821-1822), com a colaboração de Thomas-Marie-Hippolyte Taunay, *Le Brésil, histoire, mœurs et coutumes des habitants de ce royaume*, em seis volumes. Este livro deve ter fundamentado o *Resumé* de 1825, época em que Bellegarde estava na França. (LAROUSSE, 1875). Também merece destaque o papel de Denis no desenvolvimento do Romantismo no Brasil, tendo estimulado a nacionalização das letras brasileiras (COUTINHO, 1997).

¹³ Embora na época da publicação do *Resumo* não existisse o Instituto Histórico e Geográfico, Bellegarde será admitido como sócio pouco tempo de sua criação; seu irmão, Pedro Bellegarde, foi ministro do Império e um dos fundadores do Instituto, tendo se responsabilizado pelas publicações após a sua morte.

européus em geral no que diz respeito aos indígenas da América, bem como denuncia “sua quase total aniquilação”.

A partir da “segunda época”, já seguindo o texto francês, o texto revela um espírito crítico em relação aos conquistadores: “Segundo o costume, começou por dar nome ao país, antes de saber o que ele tinha entre os primitivos habitantes” (p. 41). Define o país com capacidade de defesa e de progresso: “Um povo pequeno e sem recursos, mas cheio do mais nobre patriotismo” (p. 91). As referências aos negros que fugiam da escravidão são positivas, devido “à tirânica injustiça de seus senhores” (p. 140), e conclui que “os audazes africanos” do Quilombo de Palmares atestavam possuir “o verdadeiro valor” de “todas as espécies do gênero humano” (p. 91).

O movimento mineiro, depois conhecido como Conjuração Mineira, tem um lugar modesto no Resumo, sendo criticado pela “singular incúria” das suas principais figuras, embora registre o fato como “notável por ser o primeiro que no Brasil envolve a idéia de independência” (p. 170). O domínio espanhol torna-se marco referencial de duas épocas e palco de acontecimentos importantes para a nação, como o despertar do *patriotismo*.

Para tratar do tema *O Brasil Império Constitucional Independente*, o tom é de exaltação à forma pela qual “um povo ardente e nobre” realizou a transição para a autonomia, diferente da “deplorável sorte de seus míseros vizinhos” (p. 212). O destaque não é tanto o rompimento do laço colonial, mas sim o fato de tal rompimento ter sido realizado sem alterar o governo monárquico, ou seja, com “o mesmo Príncipe, a que por direito indisputável, tinha de primeiro caber a coroa do Tríplice Império” (p. 212). Tal fato é ressaltado pela sua singularidade: “Entre os espetáculos que mais enlevam na história das nações, se distinguirá sempre a Independência do Brasil” (p. 211).

O texto de Denis/ Bellegarde constitui um primeiro modelo de livro didático de História do Brasil, que se apresenta como “resumo”¹⁴ com vistas ao ensino com finalidades *patrióticas*, sem especificar um grande número de datas nem de nomes – algumas datas e nomes aparecem nas margens, ao lado do texto escrito. Além disso, esse *resumo* vem em linguagem simples e bem escrita, contendo uma seleção de eventos políticos considerados os mais significativos da trajetória nacional na formação da *unidade Brasil*, antiga colônia que teve uma independência considerada *sui generis*.

O compêndio mais importante da fase inicial da historiografia didática nacional também foi publicado por um militar, General José Ignacio de Abreu Lima (1796-1869). Pernambucano, era filho do famoso Padre Roma, José Ignacio Ribeiro de Abreu e Lima, integrante da Revolução Republicana de 1817. Abreu e Lima viveu intensamente os eventos da primeira metade do século XIX, com participação destacada nas guerras de independência das colônias espanholas; por esta razão era comum, entre seus críticos, fazerem referência a ele como sendo o “General de Bolívar”.

Um exemplar do *Compêndio*, da edição completa de 1843, foi oferecido ao IHGB pelo autor, “como tributo de respeito e acatamento”¹⁵. O livro recebeu de Varnhagen (1844)

¹⁴ Os termos “Resumo” e “Lições” eram utilizados nos títulos de compêndios escolares brasileiros e portugueses (MATOS, 1998).

¹⁵ Carta de 8 de setembro de 1843, de José Ignacio de Abreu e Lima ao Cônego Januário da Cunha Barbosa, enviando o seu compêndio, foi lida em sessão do Instituto em 14 de setembro de 1843. Publicada na Revista do IHGB, t. V, p. 395-397.

uma crítica severa, aprovada pelo Instituto. No parecer “Primeiro Juízo”¹⁶, Varnhagen considerou o texto de Abreu e Lima, em grande parte, como simples reprodução do livro do historiador francês Beauchamp¹⁷ e que Varnhagen tinha como mero plagiador da obra de Southey, *History of Brazil*¹⁸.

O próprio termo *Compêndio*, que dá título ao livro, evidencia a categoria literária a que o livro se filiava, bem como a sua finalidade: obra dedicada ao *ensino*, para o estudo dos jovens *brasileiros*. Esta intenção, também declarada no prefácio, dá indicações do sentimento *nacionalista* de Abreu e Lima como também sua preocupação pedagógica: como homem letrado e conhecedor das *velhas coisas da pátria*, o autor queria *divulgar* – e a *forma compêndio* parecia ser a melhor opção – a história nacional e os construtores desta nacionalidade para garantir o amor à pátria e aos seus heróis pela *mocidade brasileira*.

Os marcos referenciais e definidores da história da nação estão aí discriminados: descobrimento; início da colonização; o domínio espanhol separando os dois períodos coloniais dos séculos XVI e XVII; o domínio holandês e as guerras contra o invasor; o Brasil como sede do governo português; a independência, o primeiro reinado, a maioria de D. Pedro II.

As ilustrações são dos personagens considerados simbólicos na história nacional e que se tornarão presentes nos livros didáticos posteriores: D. Pedro I (no verso da folha de rosto); Cristóvão Colombo; Pedro Álvares Cabral; Dom Antônio Felipe Camarão e Henrique Dias.

Inspirado no autor da *Corografia Brasileira*¹⁹, Abreu e Lima inicia o caminho que se tornou roteiro obrigatório para todos os historiadores didáticos do século XIX: o primeiro capítulo era consagrado ao enaltecimento da beleza e da extensão do país: “os seus montes são coroados de magníficos bosques, e seus vales revestidos de perpétua verdura” (1843a, p. 27).

O termo *brasileiro* é utilizado pelo autor para se referir ao indígena, destacando que este lutou ferozmente contra os *invasores e opressores*, os portugueses. Essa concepção será radicalmente combatida pelo historiador Varnhagen (1844) no IHGB e ficará ausente dos livros didáticos no período seguinte, que irá consolidar o modelo de nação identificada com os aspectos “civilizadores” da ex-metrópole.

Na narrativa sobre os conflitos entre colonos e jesuítas, o General escritor posiciona-se a favor dos padres e de uma pedagogia cristã ao assinalar que “a moral e a

¹⁶ O “Primeiro Juízo” de Varnhagen foi aprovado pelo IHGB sobre o Parecer da Comissão de Redação, na sessão de 19/01/1844, e publicado na *Revista Trimestral* do Instituto, n. 21, tomo VI, p. 60-83. As críticas foram feitas também, em “Carta”, RIHGB, v. XIII, 396, escrita em 1846, em aditamento ao “Juízo” sobre o compêndio de *História do Brasil*, de Abreu e Lima.

¹⁷ Alphonse de Beauchamp (1767-1832), historiador orientado para o grande público, interessou-se pela história da Monarquia portuguesa e, particularmente, sobre o episódio da transferência da Corte para o Rio de Janeiro em 1808. Sua obra veio a ser confundida com a prática de plágio, caindo no descrédito dos historiadores e eruditos (MEDEIROS, 2011).

¹⁸ *História do Brasil*, de Robert Southey (1774-1843), é considerada por alguns estudiosos como a primeira história geral do Brasil. A narrativa elaborada por Southey se demarca, em vários aspectos, daquela que seria linhagem predominante na historiografia brasileira oitocentista, sobretudo no que se refere à colonização portuguesa. A Conjuração Mineira é pela primeira vez registrada em livro; para o autor, índios e portugueses foram igualmente bárbaros e cruéis, embora tenha cabido a estes implantar a civilização e construir o Estado (DIAS, 1974).

¹⁹ Pe. Ayres do Casal, 1817.

religião são os únicos fundamentos reais das sociedades” (1843a, p. 63), descrevendo os colonos como “ambiciosos e sem humanidade”²⁰.

Os escravos negros são objeto de atenção quando se tornam valorosos soldados, como na guerra contra os holandeses e no quilombo de Palmares. A valentia dos negros do Quilombo é vista com certa admiração e é associada ao caráter de *humanidade* dos negros sublevados. No entanto, estes formariam uma “horda negra que, tornando-se poderosa, pode resistir aos holandeses vitoriosos e aos portugueses por mais de meio século” (1843a, p. 219).

Em alguns trechos, o autor refere-se aos negros em situação de movimentos de rua, como no episódio das turbulências no batalhão dos estrangeiros da Corte: “uma porção de homens de cor, livres e escravos, de motu próprio cooperou com a tropa nacional; mais de cem estrangeiros foram mortos e muitos outros feridos” (1843b, p. 58). A rua, a turbulência, o gosto pela participação em situações violentas, são imagens associadas aos *homens de cor, escravos ou libertos*.

Apesar de posicionar-se pela monarquia, Abreu e Lima (1843a, p. 291) destaca no *Compêndio* o caráter *patriótico* dos revolucionários de 1817: “Foram conduzidos ao Recife os mais *ilustrados patriotas...*” A dificuldade de uma revolução republicana é debitada, em grande parte, ao argumento que será repetido inúmeras vezes pelos partidários da solução monárquica: o costume do povo pela monarquia²¹.

Sobre a independência, Abreu e Lima constrói uma justificativa nos moldes monárquicos com o príncipe herdeiro: “[...] e sem que se contasse com a cooperação do Príncipe, parecia impossível obter algum resultado” (1843b, p. 5). Em posição à primeira vista contrária à sua trajetória de General nas guerras latino-americanas, e, pelo pertencimento a uma família ligada a revolucionários republicanos, Abreu e Lima fortalece o discurso da defesa da monarquia e da Casa de Bragança frente ao perigo que poderia advir de um prematuro governo democrático: “A sua elevação ao trono foi mui provavelmente o meio de preservar o Brasil de uma anarquia ainda mais fatal do que a que tem assolado as outrora colônias espanholas” (1843b, p. 76). Além disso, ele fortalece um dos argumentos decisivos a favor desta visão e que será reproduzido nos compêndios, mesmo nos da Primeira República: “o regime a que o povo estava acostumado era o monárquico” (1843b, p. 77).

Em seu texto, alguns pressupostos da existência de uma nação estavam sendo garantidos, principalmente nos termos da identificação Estado-nação-território. O discurso de Abreu e Lima demonstra a força da base territorial como dimensão inerente na estrutura do conceito moderno de nação: “Éramos de fato independentes, porque havíamos arrojado do solo brasileiro até o último soldado português, dominávamos na terra e nos mares” (1843b, p. 46).

²⁰ Os “missionários jesuítas... como verdadeiros apóstolos, redobram seus esforços para reprimir a *ávida ferocidade dos invasores portugueses, e a vingança, talvez justa, das povoações selvagens*” (ABREU e LIMA, 1843a, p. 63, grifos meus).

²¹ Mais tarde Varnhagen (1854, p. 374), que tanto criticara o texto de Abreu e Lima, empenhou-se em sua *História Geral* em desqualificar a revolução pernambucana e seus principais agentes: “Um mito heróico de patriotismo, não brasileiro, mas provincial, sem fundamento algum” (p. 374). Na sua visão, que constituiu a “história oficial” da época, o episódio republicano de 1817, que ameaçara a unidade do Império, não faria falta à história nacional.

Na análise das turbulências da *soldadesca*, formada *pela classe a mais ínfima da sociedade*, o texto é o de um general que precisa manter a ordem. Sob esta ótica, a disciplina e a hierarquia são sempre privilegiadas, as ações da legalidade são reconhecidas como necessárias e corretas, mesmo sendo comandadas pelo partido ao qual se opõe:

Convém igualmente confessar, que as pessoas mais influentes do partido, que triunfou, não abusaram da vitória; e bem longe de levarem a efeito suas propaladas vinganças contra os portugueses, foram as primeiras a interpor-se entre a *gentalha* e seus *pretendidos inimigos*. (p. 81)

O autor, o compêndio e suas histórias entrelaçadas pertencem ao seu tempo, feito de luta, de esperança e de construção. Suas posições têm a marca de um tempo conflituoso que exigia decisão e ação: resultaram de princípios fortalecidos na experiência histórica que o autor ajudou a construir, na militância das armas da guerra e na das armas da palavra.

Doze anos depois de Bellegarde, Abreu e Lima ampliou a literatura histórica e didática, com estudo, com apoio de fontes e com testemunho pessoal. A nação que emerge de seu compêndio não é pacífica, os heróis erram e cometem crimes e lutam por seus interesses. O índio é o *brasileiro* que luta contra os invasores e opressores; os colonos são ambiciosos e cruéis na caça ao índio; o negro torna-se *fugitivo* e *audaz*; homens ilustres e destemidos que morrem pelo ideal republicano; *patriotas* que salvaram a integridade nacional com a monarquia. E, na população do século XIX, o General enxerga um *povo* com *classes* diferentes, escravos e libertos, que participam de movimentos de rua.

Considerações finais

Os primeiros livros de intelectuais brasileiros sobre a *história do Brasil* nesta fase tiveram um forte cunho *nacionalista*, conforme também atestam a vida e o trabalho de seus autores, imbuídos do *ideal patriótico* do nacionalismo romântico do início do século XIX.

A história escolar no século XIX está situada no interior de um ensino secundário ainda em formação e intimamente ligada ao conjunto das representações que os diversos atores sociais, em suas práticas culturais e políticas, construíram sobre a sociedade brasileira. O saber histórico escolar configurou-se nos livros didáticos a partir de injunções internas e externas ao processo de escolarização, no jogo dos interesses e das expectativas do campo cultural e político, sob o controle dos grupos dirigentes. Este artigo procurou fortalecer a compreensão de que o processo de construção da história nacional como disciplina escolar passa pelo estudo dos livros didáticos.

Como veículo fundamental para a divulgação da imagem de nação construída a partir de referenciais históricos considerados legítimos e verdadeiros, o livro didático de História do Brasil participou do amplo processo de fabricação de um imaginário sobre a nação. Este aspecto simbólico na teia da memória social permite compreender os livros didáticos como formadores de *identidades sociais* (ELIAS, 1997). Na escrita da história nacional, os autores brasileiros, como Abreu e Lima e Bellegarde, tiveram o passado colonial como referência para tecer os fios de uma nação imaginada segundo os parâmetros do século XIX. Seus textos forjaram uma história *patriótica*, dedicada a

formar jovens brasileiros, idealmente brancos e representados como herdeiros dos seus ascendentes europeus. Embora apontando erros e desvios de colonizadores e colonos, a identidade que se buscou formar naquele momento, em uma sociedade escravocrata e monarquista, foi a dos que pertenciam ao mundo dos senhores, e por isto visíveis na história escrita para ser ensinada.

Segundo Elias (1997), na Europa a imagem ideal de nação foi construída principalmente por um olhar para o passado, ficando o futuro em segundo plano. No Brasil, os historiadores e autores didáticos fizeram um duplo movimento: perscrutaram o passado, mas com os olhos no futuro. Tanto o passado quanto o presente não correspondiam à imagem de nação da qual tivessem orgulho de pertencer. O modelo escolhido foi o da semelhança com o das nações que se distinguiam como “superiores” e “civilizadas” devido à sua etnia branca, à sua cultura e à sua riqueza – os parâmetros dos vencedores e dos conquistadores. Mais do que reconstruir o passado, foi necessário encontrar nele os indícios de um futuro radiante. Mas os processos de construção de identidades, em seu movimento histórico e de renovação constante, vão tornar visíveis as ambiguidades, os conflitos e as contradições de uma sociedade humana em sua complexidade.

Referências

ABREU e LIMA, José Inácio de. *Compendio da Historia do Brasil*. Tomos I e II. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843a.

_____. *Compendio da Historia do Brasil* em 1 volume. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843b. 352 p. Publifolha. (Grandes Temas do Pensamento Brasileiro).

_____. Carta de 8 de setembro de 1843, ao 1º Secretário do Instituto, Cônego Januário da Cunha Barbosa. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, t. V, p. 395-397, 1843c.

_____. *Carta ao Secretário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* em 23 de abril de 1844 (Coleção Instituto Histórico).

_____. *Resposta* do General J. I. de Abreu e Lima ao Cônego Januário da Cunha Barbosa ou *Analyse do primeiro juízo* de Francisco Adolpho Varnhagen acerca do *Compendio da Historia do Brazil*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1844.

_____. [Francisco Adolpho de Varnhagen, Visconde de Porto Seguro]. *Replica apologética de um escritor calumniado e Juízo Final de um plagiario difamador que se intitula general*. Madrid: Imp. da viuva de D. R. J. Dominguez, 1846.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Tradução Denise Bottmann, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II*. Um lugar de memória. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

BELLEGARDE, Henrique Luís de Niemeyer. *Resumo de Historia do Brasil até 1828, traduzido de Mr. Denis, correcto e augmentado por H. L. de Niemeyer Bellegarde*. Rio de Janeiro: Typ. Gueffier, 1831.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 177-229.
- CHOPPIN, Alain (dir.) *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- _____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Era Romântica. 4. ed. rev. e compilada, v. 3, Parte 2. São Paulo: Global, 1997.
- DENIS, Jean-Ferdinand . *Resumé de l'histoire du Brésil*. 2. ed. Paris: Lecoite et Durey Librairies, 1825.
- DIAS, Maria Odila da Silva. *O fardo do homem branco*. Southey, historiador do Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, Coleção Brasiliana, v. 344, 1974.
- DORIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)*. 2. ed. Brasília: INEP, 1997.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- _____. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana M. de Castro; _____. *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.91-121.
- _____. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- _____. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S; GONTIJO, R. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, p. 265-279.
- GATTI JUNIOR, Décio. *A escrita escolar da História*. Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC, 2004.
- GOMES, Angela Castro. *História e Historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

- GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Tradução Mauro Gama e Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Debaixo da imediata proteção imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 156, n. 388, p. 459-613, jul/set. 1995.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.
- HAIDAR, Maria de L. M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 1998.
- HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780*. Tradução Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- _____. *Sobre História: ensaios*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- IGLÉSIAS, Francisco. *Os historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte, MG: UFMG, IPEA, 2000.
- LAROUSSE, Pierre. *Grand Dictionnaire Universel du XIX siècle*. Paris: Administration du Grand Dictionnaire Universel, 1875 (Tome quatorzième).
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2. ed. Tradução Ricardo Leitão et al. Campinas, SP: Edit. UNICAMP, 1992.
- LUCA, Tania Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: UNESP, 1999.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de Historia do Brazil* para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Typ Imparcial, de J. M. N. Garcia, 1861.
- _____. *Lições de História do Brasil* para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo por Joaquim Manoel de Macedo. Professor de Chorographia e Historia do Brasil no mesmo collegio. Rio de Janeiro. Em casa de Domingos José Gomes Brandão, 1863.
- _____. *Lições de Historia do Brazil*. Para uso das escolas de instrução primaria. Edição revista e atualizada de 1914 até 1922 pelo Professor Rocha Pombo. Rio de Janeiro; Paris: Livraria Garnier.
- MAGALHÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Caminhos da historiografia. Rio de Janeiro, n. 1, Cpdoc/FGV, p. 5-27, 1988.
- MAGNOLI, Demétrio. *O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*, São Paulo: Edit. Universidade Estadual Paulista/Moderna, 1997.
- MARTIUS, Karl Friedrich von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*, Rio de Janeiro, v. VI, p.381-95, 1845.
- MATOS, Sérgio Campos. *Historiografia e memória nacional, 1846-1898*. Lisboa: Colibri, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohlof de Mattos. *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MEDEIROS, Bruno Franco. *Plagiário, à maneira de todos os historiadores: Alphonse de Beauchamp e a escrita da história da França nas primeiras décadas do século XIX*, 2011. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26032012-183932>. Acesso em 26 out. 2012.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, jul/dez. 2004, p. 123-144.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, set/dez. 2004, p. 513-529.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. *Estudos Históricos*, v. 4, n. 8, p. 166-176. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991.

ODALIA, Nilo. *As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna*. São Paulo: UNESP, 1997.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

RODRIGUES, José Honório. Prefácio. In: ABREU E LIMA, José Inácio de. *O socialismo*. 2 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, João. *Historia do Brasil*. Adaptada ao ensino primario e secundario por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho de Jacintho Ribeiro dos Santos, 1900. 314 p.

TOLEDO, Maria Aparecida L. Tursi. *A disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a história ensinada (1876-1905)*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em História da Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. Primeiro Juizo. *Revista Do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, n. 21, tomo VI, p. 60-83, 1844.

_____. *Historia Geral do Brasil*. Madrid: Imprensa da V. Domingues, 1854.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Michael. (orgs.). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira*. (1850-1951). Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun.2001, p. 7-47.

*Recebido em agosto de 2014
Aprovado em novembro de 2014*