

## **Problematizar o *tradicional* para encontrar o *novo*: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas**

*Discuss the traditional to find new: school History in the framework of trends historiographical*

*Preguntar el tradicional para encontrar el nuevo: enseñanza de la Historia en el marco de las tendencias historiográficas*

MARIA APARECIDA LEOPOLDINO TURSI TOLEDO<sup>1</sup>

### **Resumo:**

O escrito problematiza o tema do ensino de História tradicional numa perspectiva teórica oferecida pelas pesquisas da história da disciplina e sua relação com memória. Percorrendo a história da educação brasileira no século XIX, reconhece o campo institucional da memória que configura os conteúdos a serem ensinados como História escolar por meio de manuais didáticos e sugere que a problemática da memória não se limita a questão de caráter pedagógico, mas envolve aspectos teóricos que se ligam ao campo historiográfico e ao campo da epistemologia da história.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Memória, História da disciplina.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: malttoledo@hotmail.com

**Abstract:**

*The text comes to questions the theme of the traditional history teaching a theoretical perspective offered by the research of the history of the discipline and its relation to memory. Through the History of Brazilian Education in the nineteenth century, recognizes the institutional field of memory which sets the contents to be taught as a school history through textbooks and suggested that the problem of memory is not limited to a matter of pedagogical nature, but involves theoretical aspects that bind to the historiographical field and the field of epistemology of history.*

**Keywords:** *Teaching of History , Memory, History of the Discipline .*

**Resumen:**

*El escrito cuestiona el tema de la enseñanza de la historia tradicional en una perspectiva teórica ofrecida por la investigación en la historia de la disciplina y su relación con la memoria. Pasando a través de la historia de la educación en el siglo XIX, Brasil reconoce el campo institucional de la memoria que configura el contenido a ser enseñado como historia de la escuela a través de manuales educativos y sugirió que el problema de la memoria no se limita a la cuestión de la pedagógica, pero involucra aspectos teóricos que se unen el campo de la historiografía y la epistemología de la historia.*

**Palabras-clave:** *Enseñanza de la Historia, Memoria, Historia de la disciplina*

**Recebido em:** fevereiro de 2014

**Aprovado para publicação em:** maio de 2014

*A história das disciplinas é, com efeito, uma faceta da reflexão didática que procura elucidar os processos pelos quais um saber categorizado pela especificidade de seu domínio de referência torna-se objeto de conhecimento escolar. A partir dessa relação uma parte dos conceitos e dos instrumentos de análise da didática pode ser aplicada ao estudo histórico dos saberes escolares e auxiliar, com toda vigilância metodológica que se impõe em razão da transposição no passado, a esmiuçar as situações do ensino (Hery, 1999, p.11).*

## Introdução

Muitos trabalhos que tratam do ensino de História no Brasil já se dedicaram em denunciar o caráter de um ensino tradicional que marca a prática didático-pedagógica do professor ainda hoje nas escolas brasileiras. Por esses estudos, o uso da memória (memorização) dos conteúdos é compreendido como sendo uma característica da chamada *Pedagogia Tradicional*,<sup>2</sup> presente nesse ensino. Por essa via, o problema didático se situaria na “postura do professor” diante do saber escolar, como é exemplar o excerto abaixo:

Na pedagogia tradicional, o professor assume uma postura autoritária. O saber escolar é algo que se possui. Os alunos, que não possuem esse saber, vão recebe-lo, numa atitude passiva de assimilação de tudo o que o professor ensina em sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem na medida em que são capazes de reproduzir o saber transmitido pelo professor. Os conteúdos que o professor não trabalha em sala de aula estão além das possibilidades dos alunos, e aquilo que o professor ensina deve ser tomado como verdade absoluta e inquestionável. (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 38).

Sendo essa uma das reconhecidas características de uma pedagogia tradicional, na prática se pressupõe um método de ensino baseado em aulas expositivas, o que constitui situação considerada não tão problemática se for levada em conta a abordagem que envolve o conteúdo. Isso porque, em tal concepção pedagógica,

[...] o estudo da História passa a ser entendido como uma memorização de nomes, datas, fatos e lugares. É importante saber, por

---

<sup>2</sup> Na história das ideias pedagógicas, a modernidade marcaria um momento importante na periodização desse campo com a obra de *Jean Amos Comenio*, com sua obra *Didática Magna*. Sobre isso ver: ALTOÉ, A.; GASPARIN, J. L.; NEGRÃO, M. T. F. V.; TERUYA, T. K. (2005).

exemplo, que o Marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República em 15 de novembro de 1889, no Rio de Janeiro. As motivações que levaram o Marechal Deodoro a esse gesto são deixadas em segundo plano ou sufocadas sob a imagem do proclamador da República como um “herói nacional”[...]. O que importa são os nomes, as datas, os fatos e os lugares a serem memorizados (MOREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 39).

A crítica a essa prática de ensino – que em geral relaciona tais características ao clássico debate sobre as ideias pedagógicas – centra-se no argumento de que a *memorização* como perspectiva de aprendizagem impede a reflexão da história como movimento de continuidade e rupturas, além de cristalizar uma história de heróis e fatos isolados.

Apesar das contribuições dessas críticas elas estão, entretanto, centradas em uma perspectiva, ao se falar em *memória* no ensino da História, cuja referência imediata é a memória entendida fundamentalmente sob a perspectiva da cognição. Ou seja, tais críticas se dedicaram centralmente às questões didáticas e cognitivas do uso pedagógico da memória, concentrando seus esforços, na prática de ensino, nos “processos de aprendizagem dos alunos ou nas diferentes estratégias docentes dos professores”. (CARRETERO, et al. 2007, p. 14).

No entanto, na perspectiva da produção do saber histórico escolar a problemática da memória não se limita a essa questão de caráter pedagógico, mas ainda envolve aspectos teóricos que se ligam ao campo historiográfico e ao campo da epistemologia da história, em que a memória é um elemento central na produção de conhecimentos históricos. Esses são componentes de tensão que envolvem o que é “verdade” no campo da história.

Dessa maneira, podemos dizer que tais críticas, embora pertinentes, reduziram-se a sinalizar o fato de que o ensino de História deveria superar a memorização dos conteúdos e suas implicações na prática educativa do ensino dessa disciplina, mas não se explicitou que tais características são faces da mesma moeda. Ou seja, o recurso à memorização de datas, fatos e vultos heroicos se explica pelo predomínio de um recurso historiográfico do século XIX, quando a história se tornou meio importante para dispor da memória social e converter-se em História nacional.

Percorrendo a história da educação brasileira no século XIX, reconhecemos o campo institucional da memória que configura os conteúdos a serem ensinados como História no ensino escolar. Nesse trajeto se vê, pelo conteúdo da história da nação, que a memória nacional se manteve como História no decorrer do século XIX e boa parte do XX no cenário brasileiro.

Percorrer esse trajeto implica retomar os estudos sobre o nascimento da História como disciplina escolar e sua institucionalização como saber que ensina a memória da nação no contexto brasileiro, explorando essa relação a partir dos nexos existentes entre educação e sociedade. Nesse percurso importará recortar a questão para mostrar que o cerne do problema de atribuições e finalidades educativas da memória como História efetua-se, como se verá, no próprio movimento de institucionalização do Estado Nacional brasileiro que, ao inaugurar a nação, inaugura também uma História escolar e seu método de ensinar.

Um elemento a ser considerado, quando se faz referência ao ensino tradicional em História, é, portanto, considerar que a questão da memória envolve uma tradição historiográfica presente na escrita da história escolar que não se compreende os aspectos didático-pedagógicos caso não se debruce sobre suas dimensões históricas. Por isso, ao efetuarmos a reflexão sobre a relação que se estabelece entre ensino de História e memória, faremos a partir de um recorte de marcada importância para o debate sobre a História ensinada na educação básica, que é a afirmação desta disciplina no século XIX no interior das discussões sobre a escola pública no Brasil.

Dessa forma, o principal objetivo deste escrito é refletir sobre as relações que historicamente vieram sendo tecidas entre História e ensino na perspectiva relacional de dois campos de conhecimentos que se relacionam mutuamente no Brasil: a Educação e a História. O intento de (re) pensar o tradicional nesse ensino se justifica pela intenção de compreender melhor a novidade das questões que habitam em nosso presente quando se trata de pensar os aspectos pedagógicos dessa disciplina escolar no cenário da educação escolar brasileira contemporaneamente, na perspectiva metodológica da chamada História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1997; JULIA, 2001).

Tal escolha se fez porque entende-se que superar o ensino tradicional desta disciplina hoje requer o diálogo com o campo educacional no sentido de entender os nexos existentes entre história, ensino de História escolar e historiografia, na busca por elucidar as questões que envolvem a permanência da produção de um saber histórico considerado tradicional na prática pedagógica do professor na atualidade.

Por esse caminho, tratar do tema *Ensino de História* demanda inicialmente reconhecer que, se a palavra *história* pode designar um modo específico de investigação, pode também referir-se a vivência humana percebida de diferentes maneira pelos atores sociais. E o termo *ensino de História* não é apenas um fluxo da produção acadêmica que é transposto didaticamente para situações escolares.

O ensino de História se vincula diretamente a história vivida, sendo parte mais ampla da relação entre história da forma como é praticada dentro da academia e além dela. O ensino de História deve ser percebido como uma *disciplina escolar* que se relaciona, mas não se confunde, com a história acadêmica. (FONSECA, GATTI JÚNIOR, 2011).

Para tanto, iniciamos problematizando o ensino tradicional e suas relações com uma *Pedagogia da Nação* que se firma na conjuntura das contendas sobre a constituição da Escola Pública na França, palco dos debates que se travaram em torno das finalidades sociais dessa disciplina e marcou a configuração de um modelo de ensino do passado do qual o Brasil é herdeiro.

A respeito desse diálogo com o cenário francês, buscamos mostrar, sem correr o risco de simplesmente adequar à situação brasileira aquele modelo – uma vez que cada país resolveu suas controvérsias com pauta específica –, como a elite brasileira se apropriou dele para o desempenho de funções que lhes eram complementares, quais sejam: pensar a formação da identidade nacional.

Por esse caminho, e tomando como fonte os manuais e compêndios de História, foi possível identificar conteúdos e métodos criados para uso pedagógico nas instituições de ensino à época e discutir, por meio da própria temporalidade assumida pela história como disciplina escolar no quadro social brasileiro, o problema da longa duração na qual ela se insere do ponto de vista didático-pedagógico atualmente. Assim procedendo é provável verificar continuidades e permanências pedagógicas dessa temporalidade no cenário contemporâneo brasileiro.

### **1. Uma *Pedagogia da Nação*: reconhecendo o tradicional no ensino de História**

François Furet (1927-1997), historiador contemporâneo estudioso do período moderno, ao discutir o “nascimento da história” em um capítulo específico na conhecida obra *A Oficina da História* (s/d), indicou pontos importantes para se compreender esse trajeto e os nexos que historicamente se estabeleceram entre história e ensino, eixo norteador das questões pedagógicas que envolvem o debate sobre didática e ensino de História no tempo presente.

Furet ([19--]) observa que o nascimento dessa disciplina escolar pode ser observado claramente em meados do século XIX, no cenário francês, quando o conceito de nação passou a ser uma questão fundamental para os países europeus. De acordo com o autor, nesse

momento foi possível verificar que a história passou a ter um método e um objeto próprios, capazes de caracterizá-la como disciplina autônoma e pedagogicamente definida, já que em momentos anteriores, como apontou Bruter (1997), estava entre as letras clássicas, não se constituindo como um saber disciplinar propriamente dito.

Essa mudança de seu estatuto é marcada, conforme indicou Bruter, por uma mudança epistêmica e semiótica cuja síntese se fez organicamente inseparável de uma necessidade de “precisão científica”, em dois âmbitos que se relacionam mutuamente até hoje: o da produção do conhecimento em história realizado nas instituições de pesquisa e o da produção de saberes históricos efetuada nas instituições de ensino escolar. O trajeto de afirmação da história como saber escolar, no entanto, obedeceu às lutas políticas diretamente travadas em torno da formação do Estado nacional, no cenário francês, para a consolidação da Escola Pública, Laica, Universal e Gratuita. Furet, ao indicar como o ensino de História se tornou tema de debates na França revolucionária, como disciplina escolar socialmente necessária, afirma:

A III República Francesa nascente assume por fim toda a herança nacional em nome do povo, porque ela própria é, finalmente, e quase ao fim de um século, a Revolução Francesa no poder: essa figura provisória, mas que vai revelar-se bastante duradoura, é constituída por um poder conservador que governa em nome dos valores revolucionários. A partir deste momento a história já não constitui apenas uma matéria de ensino secundário ou superior, é também indispensável aos mais pequenos, cujo juízo e patriotismo devem ser formados cedo (FURET, [19--], p. 127-128).

O historiador alerta para o fato de que a partir daquele momento o ensino de História esteve sob o signo da Nação. A preocupação com a inclusão da História Pátria nos programas curriculares franceses designava a renovação do ensino como interesse de um projeto nacional que, sob a autoridade republicana, indicava o caminho para o *progresso*, conforme assinala Hery (1999, p. 45): “[...] os republicanos desejavam fundar uma *nova moral* e uma *nova unidade nacional*, e livrar a sociedade das superstições e preconceitos na qual a conservavam os religiosos”. Louis René de Caradeuc de La Chalotais (1701-1785), jurista francês que em 1763 publicou a obra *Educação Nacional*, criticando o ensino jesuítico traduz bem esse desejo, nestas palavras:

O ensino das leis divinas é assunto da Igreja, mas o ensino da moral é atributo do Estado [...]. Como se pode ter pensado que homens que não são vinculados ao Estado, que estão acostumados a colocar um

religioso acima do chefe do Estado [...] seriam capazes de educar e instruir a juventude de um reino? [...]. Assim, o ensino de todas as nações, esta porção da legislação que é a base e o fundamento dos Estados, permanece sob a direção imediata de um regime cujo centro se encontra para além dos Alpes, necessariamente inimigo das nossas leis. Que inconseqüência e que escândalo (apud PETITAT, 1994, p. 141).

Tal afirmação apontava para a separação entre o Estado e a Igreja no que se refere à escola republicana e, ao mesmo tempo, para a necessidade de uma educação moral laica. A Lei de Jules Ferry (1832-1893), ministro da Instrução Pública na França na década de 80, expressava esse intento:

A lei de 28 de março de 1882 se caracteriza por duas disposições que se completam sem contradizer-se: de um lado, deixa fora do programa obrigatório o ensino de qualquer dogma religioso; de outro, põe no primeiro plano o ensino moral e cívico. **A instrução religiosa pertence às famílias e à Igreja, a instrução moral à escola.** (FERRY, 1945, p. 14, grifo nosso).

Segundo Hery (1999), já com as leis constitucionais de 1875 reforçava-se o sentimento nacional de que era preciso enraizar-se na República para fortificá-la. Diz a autora: "Assim, o tema da unidade se desloca do campo estritamente nacional para o âmbito político e social e **estrutura-se na mensagem que a instrução escolar veicula**" (HERY, 1999, p. 71, grifo nosso).

A laicização do ensino (1882) e a separação da Igreja do Estado (1905), que aconteceram nesse movimento, impulsionaram mudanças nos conteúdos das disciplinas escolares. Quanto a isso, o historiador francês Ernest Lavissee (1842-1922), do alto de seu posto como professor da Sorbonne, diretor da Escola Normal Superior e diretor da rubrica de história da *Revue de Paris*, perguntava-se:

Qual saber escolar pode mesmo dar aos alunos o sentimento de continuidade da obra humana a não ser ensinando as matérias clássicas e suas mutações, que exigem adaptação a um mundo transformado e o alargamento dos horizontes, que incite "deixar às margens do Mediterrâneo?" Como melhor conjugar a universalidade da condição humana e a identidade das nações? (apud HERY, 1999, p 47)



Para Hery (1999), Lavissee está sendo muito claro, pois a noção de identidade das nações, o "nós", significa notadamente "nós, franceses", e a disciplina capaz de possibilitar esse saber é a História. Para a autora, Lavissee resume "de uma maneira viva a vontade de dar a prioridade às realidades nacionais", na medida em que coloca sob os ombros do passado o peso político de conciliar presente e futuro. Pierre Nora confirma esse trajeto francês ao afirmar que os historiadores da França, a exemplo de Lavissee e Jules Michelet (1798-1874),

[...] estavam imbuídos do sentimento de que seu papel consistia em estabelecer uma memória mais positiva do que as precedentes, mais globalizantes e mais explicativas. O arsenal científico do qual a história foi dotada no século passado [XIX] só serviu para reforçar poderosamente o estabelecimento crítico de uma memória verdadeira. Todos os grandes remanejamentos históricos consistiram em alargar o campo da memória coletiva (NORA, 1993, p. 10).

Verificando as relações entre sentimento nacional e o seu uso como educação cívica, Hery informa que na escola, tanto pública como privada, os jovens franceses aprendiam, por meio dos livros didáticos, a história da França desde os tempos antigos, de forma a contribuir para enraizar a ideia (a memória) de perenidade da França. Esse sentimento era referência, assim como nos compêndios de História, também nos livros de leitura para a infância, à época. Segundo André Petitat, o estudo de Maingueneau<sup>3</sup> sobre os livros de leitura em uso sob a III República torna mais nítidos os contornos morais e os valores leigos republicanos. Diz Petitat (1994, p. 158):

Todos eles valorizam o trabalho e o estudo, atacam a preguiça, honram a bravura do soldado, pedem respeito ao Estado; mas há uma profunda diferença de perspectiva entre os das congregações e os dos republicanos. Os primeiros citam constantemente as principais virtudes, a ordem social e as maravilhas da natureza, relacionando-as à Providência. Em "Joãozinho", protótipo do livro escolar clerical, a evocação dos grandes homens não passa dos personagens bíblicos, das grandes figuras cristãs, dos monarquistas e dos combatentes pela França. Já no "Viagem pela França", cartilha laica por excelência, as alusões a Deus são evitadas; Bossuet e Fenelon são excluídos em 1905; não aparece nenhum rei; a tônica é dada para os sábios, os homens de letras, os administradores e os combatentes ilustres.

---

<sup>3</sup> MAINGUENEAU, D. **Os livros de Escola da República (1870-1914)**. Paris: Sycomore, 1979.

Nenhum dos dois tem a pretensão de seguir passo a passo a história da França; os grandes personagens são a encarnação desta ou daquela virtude; trata-se, simplesmente, de uma coleção histórica de valores exemplares.

É dessa maneira que o ensino de História da França une moral e civismo para concretizar o ideal de uma *memória nacional* soberana e una. "A França é o mais belo país, sua língua é a mais clara, seus soldados são os mais bravos: ela se reserva um lugar de primeiro plano entre as nações" (PETITAT, 1994, p. 158).

O estudo histórico da França, no secundário, oficializou-se nos programas de ensino no ministério de Salvandy, 1837-1839, mas a partir de Victor Duruy e da lei de 16 de abril de 1867 – que reorganiza a instrução pública tornando-a obrigatória na escola primária – é que "é possível observar uma perspectiva nova, situando a história nacional no seio de uma história universal" (HERY, 1999, p. 67).

História universal e nacional se entrelaçavam nos conteúdos escolares a serem ensinados nos cursos secundários. De qualquer forma, nos dois graus de ensino a história nacional deveria fornecer os laços que unem gerações anteriores às gerações presentes e o senso de solidariedade entre os concidadãos. Estudar a história da França, diz Hery, consistia na narração de uma experiência contínua e coletiva em nome da unidade do país, guardando os meios de sua afirmação no futuro, como é exemplar a definição de Gabriel Monod: "todos se sentirão os rebentos do mesmo sol, os filhos da mesma raça, de forma alguma renegando parte da herança paterna, todos descendentes da velha França e, ao mesmo tempo, cidadãos da França moderna" (apud HERY, 1999, p. 68). A definição nacional do presente, por sua vez, chamava imperiosamente sua justificativa pela iluminação do passado, que, no dizer de Nora, tomava a seguinte dimensão histórica:

Presente fragilizado pelo traumatismo revolucionário que impunha uma reavaliação global do passado monárquico; fragilizado também pela derrota de 1870 que só tornava mais urgente, com relação à ciência alemã como ao instrutor alemão, [...], **o desenvolvimento de uma erudição documentária e da transmissão escolar da memória**. Nada se equipara ao tom de responsabilidade nacional do historiador, meio padre, meio soldado: ele manifesta-se, por exemplo, no editorial no primeiro número da *Revue historique* (1876) onde Gabriel Monod poderia legitimamente ver a 'investigação científica, doravante lenta, coletiva e metódica' trabalhar de uma "maneira secreta e segura para a grandeza tanto da pátria quanto do gênero humano" (NORA, 1993, p. 11).

Dessa forma, a história, quando contemplava no decorrer do século XIX um método científico, contemplava também um dispositivo pedagógico, não se definindo, por isso, apenas por um conhecimento científico, mas estruturalmente como um saber didático-pedagógico que deveria articular ciência e pedagogia para informar sobre o passado da nação.

A memória nacional foi construída a partir das questões sociais vividas pelos homens que a instituíram e, interpretando sua época, apropriaram-se dos fatos e a erigiram à condição de conhecimento histórico, determinando, sem dúvidas, o conhecimento válido sobre a história do país. Chamando a atenção para essa relação existente entre historiografia e memória coletiva, Nora observa como nesse trajeto a presença de uma historiografia tradicional marcadamente *positivista* esteve aliada ao projeto educativo:

Lendo-se um tal texto [de Monod] com cem outros semelhantes, pergunta-se como se pode acreditar na idéia de que a história positivista não era cumulativa. Na perspectiva finalizada de uma constituição nacional, o político, o militar, o bibliográfico e o diplomático são, ao contrário, os pilares da continuidade. [...]. Unidade poderosa desse espaço de memória: de nosso berço greco-romano ao império colonial da III República, **nada mais censura do que entre a alta erudição que anexa ao patrimônio novas conquistas e o manual escolar que impõe a vulgata.** (NORA, 1993, p. 11).

Identificando o conhecimento verdadeiro com o conhecimento da ciência, o positivismo substitui as complexas questões que envolvem a produção do conhecimento histórico por questões de metodologia, deixando de problematizar a relação que esse saber tem com a memória social.

A historiografia contemporânea, por sua vez, volta-se para a investigação do papel da memória na produção do saber histórico. Os estudos sobre as memórias coletivas, que se desenvolveram em fins do século XX, indicam que tanto a História quanto a memória passaram a revelar-se cada vez mais complexas no quadro da historiografia contemporânea, como afirma, por exemplo, Burke (2000, p. 70):

Lembrar o passado e escrever sobre ele não mais parecem atividades inocentes que outrora se julgava que fossem. Nem as memórias nem as histórias parecem mais ser objetivas. Nos dois casos, os historiadores aprendem a levar em conta a seleção consciente ou inconsciente, a interpretação e a distorção. Nos dois casos, passam a ver o processo de seleção, interpretação e distorção como condicionado, ou pelo menos influenciado, por grupos sociais. Não é obra de indivíduos isolados.

Essas considerações trouxeram, em um cenário extracontinental europeu, uma profunda reconsideração do tratamento das relações entre a historiografia e as memórias coletivas. Tais discussões chegaram ao ambiente escolar e adquiriram grande repercussão nas percepções sobre o papel da memória no ensino de história, na medida em que

[...] destacam a existência de uma revisão profunda das histórias nacionais e locais, uma reconsideração do passado que implica mudanças significativas na história acadêmica e transformações equivalentes na história escolar (CARRETERO, et all, 2007, p. 16).

É necessário, portanto, acrescentar essa discussão da relação da História ensinada com a memória coletiva para além da perspectiva cognitiva, para se compreender o que tem caracterizado o ensino tradicional de História nos marcos da historiografia contemporânea e para se avançar na abordagem da questão feita por mediação do debate sobre as ideias pedagógicas.

O manual e o compêndio escolar tornaram-se, nesse contexto, importante instrumento para compreender as características assumidas pelo ensino tradicional de História no quadro das tendências historiográficas, exatamente porque o tradicional se faz não apenas pela prática pedagógica dos professores, mas, sobretudo, pelos conteúdos cristalizados e pela abordagem historiográfica não problematizadora. Tal perspectiva pedagógica ultrapassa o ambiente escolar e adquire grande repercussão social e política, mostrando a importância do papel da escola – e do ensino de História – em um debate que, na verdade, estavam em jogo as posições do presente e o projeto de futuro de cada sociedade.

### **1. História e historiografia didática: a questão da *memória nacional* no ensino escolar brasileiro**

É consenso, e generalizadamente conhecido, que a historiografia do Império teve na constituição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, o principal embora não o único centro divulgador de textos históricos, atuando no processo de fortalecimento do Estado Monárquico. Fundado com a pretensão de tornar-se arquivo e guardião da história brasileira, estabeleceu diretrizes sobre o que deveria ou não ser historicizado. No mesmo sentido – de ser um “lugar de memória” – foi criado o Imperial Colégio de Pedro II como modelo e padrão do ensino secundário, em 1837, no Rio de Janeiro. Nele a história se firma como disciplina escolar em 1838.

Entretanto, logo de início um problema impunha-se para ambas as instituições: com a Independência havia-se criado o Estado, mas o que seria a Nação diante de um processo separatório da metrópole tão singular como o foi o brasileiro? Nesse cenário, momento inicial de construção simbólica e discursiva de uma nacionalidade brasileira, o conceito de identidade nacional se vinculou à necessidade premente das elites, que levaram a cabo o processo de independência, de formular uma interpretação do país que mantivesse sua extensa unidade territorial, fortalecendo a centralização político-administrativa do reinado de D. Pedro I (1822-1831). No entanto, até aquele momento essa história era inexistente, e a ideia de um país unificado estava em formação<sup>4</sup>. Por isso se diz que

[...] a invenção política de uma independência trabalhada a partir do príncipe herdeiro português representou um desafio a mais na tarefa de **pensar a Nação**: passou a significar **pensar a sua história**. Novas palavras e conceitos, que deram colorido ao século XIX, foram convocados e ou reconstruídos: **Pátria e Nação, liberdade e patriotismo** foram os primeiros. O período inicial do país independente foi então marcado pela busca de sua história – suas raízes nacionais. Estas precisavam ser encontradas no passado colonial (GASPARELLO, 2011, p. 33-34, grifos no original).

Estava lançado, portanto, o problema: como escrever a história de uma nação que até então tinha sido **colônia**? Não poderia ser qualquer uma, mas teria que ser uma história “que não deslustrasse suas elites ante ao mundo *civilizado*”. O desafio estava posto e não era insignificante: conhecer o passado colonial para nele buscar os elementos que pudessem corresponder a uma identidade brasileira nos marcos de um *processo civilizador*<sup>5</sup>.

De acordo com o estudo de Arlette Medeiros Gasparello (2011), um importante manual foi escrito nesse momento, o *Resumo de História do Brasil até 1828*, de autoria de um militar português chamado Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde<sup>6</sup>, editado em 1831. De

---

<sup>4</sup> O projeto de criar um passado para a Pátria brasileira envolveu a participação de importantes instituições acadêmicas (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Colégio Pedro II), que, por intermédio de seus intelectuais, viam na educação fator decisivo para a inserção do Brasil no contexto das “nações civilizadas”. Ver, entre outros: NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993; BITTENCOURT, C. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In.: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Cortez, 2003.

<sup>5</sup> O conceito de Processo Civilizador está referenciado na obra de Norbert Elias (1993).

<sup>6</sup> Nascido em Lisboa (1802), veio para o Brasil na viagem que trouxe a família real portuguesa (seu pai, também militar, comandou um destacamento de artilharia da nau *Príncipe Regente*). Morreu com 37 anos. (GASPARELLO, 2011).

inspiração francesa<sup>7</sup>, tal manuscrito constitui um primeiro modelo de livro didático de História do Brasil com a clara finalidade de “dar a conhecer o Brasil” aos “jovens compatriotas”. No *Resumo*, Bellegarde apresenta a história do Brasil em épocas, de forma que o país aparece assim dividido: *O Brasil antes da conquista; O Brasil conquistado pelos portugueses; O Brasil sob o domínio espanhol; O Brasil livre do jugo de Espanha*<sup>8</sup>; *O Brasil como sede da monarquia portuguesa; O Brasil Império Constitucional e Independente*. Na avaliação de Gasparello,

*O Resumo* apresenta uma narrativa em linguagem simples, sem muitos detalhes de eventos e datas, mas contém as marcas de um nacionalismo romântico do período inicial da nossa independência, **em que o sentimento e a ação patriótica inspiravam-se na ideia de Nação construída em oposição ao colonizador português.** (GASPARELLO, 2011, p. 45, grifo nosso).

A referência à ideia de um *nacionalismo romântico* relaciona-se à compreensão que Bellegarde deixava transparecer de que no Brasil havia “um povo pequeno e sem recursos, mas cheio do mais nobre patriotismo”, que o teria levado ao processo de formação de um Estado-nação. Esse processo é narrado em “tom de exaltação” à forma pela qual “um povo ardente e nobre” realizou a sua autonomia política em 1822. (GASPARELLO, 2004, p. 102). Considerado um instrumento para atender à Pedagogia da Nação<sup>9</sup>, o *Resumo*, que foi aprovado por Circular da Câmara Municipal em 1834 como *compêndio escolar*, apresentou um conteúdo do passado que serviu para materializar a imagem de Nação que no momento a elite política brasileira buscava.

Escrito sob o impacto da mudança política e das expectativas que emergiam com as novas experiências de um país livre, o compêndio de Bellegarde – que serviu para o ensino primário e secundário nas escolas da Corte – é representativo de uma tradição historiográfica escolar marcada pelos debates políticos dos primeiros tempos do Brasil independente. Ele foi útil para apresentar uma possibilidade de narrar a história do Brasil relacionando *Pátria* com *Nação*, e deixou suas marcas no ensino de História que se seguiu. É dessa maneira que o

---

<sup>7</sup> Gasparello afirma que o resumo de Bellegarde seria uma tradução do *Resumé de L'histoire du Brésil* do autor francês Ferdinand Denis que o publicara seis anos antes da versão brasileira e que teria chamado a atenção dos membros do IHGB.

<sup>8</sup> De acordo com Gasparello (2004, p. 102), o domínio espanhol “torna-se marco referencial de duas épocas e palco de acontecimentos importantes para a nação, como o despertar do patriotismo. No Brasil livre do jugo espanhol nasce a ideia de liberdade, mas num movimento marcado pela *incúria* de seus conjurados mineiros”.

<sup>9</sup> Conceito utilizado por François Furet ([19--]) relacionadamente ao de Pedagogia do Cidadão.

“mito fundador”<sup>10</sup> do país e da nacionalidade brasileira vem acompanhado de um projeto de ensino de História que tinha por finalidade explicar qual era o caráter nacional e patriótico do “povo brasileiro”.

A nação que emerge de sua narrativa fundamenta uma história patriótica – presentificada na memória social que ajudou a construir nos dois últimos séculos –, embora ainda sem o peso de uma história imperial, oficial e pedagógica, a qual marcou o segundo momento, a década de 1860, com Joaquim Manoel de Macedo. Tal década assinalou a criação de um modelo, legitimado pelo Império, de uma História da Nação sob a perspectiva de escritores nacionais e, como se verá mais à frente, um **método** de ensino para a História.

Apesar de a narrativa continuar a ser de exaltação da Pátria, os tempos eram de preocupações com a definição de “nação brasileira”. O que se esperava era que os nacionais se pusessem a escrever sua história. Pensar o que era a nação naquela década era se defrontar com questões de diferenças étnicas e culturais enraizadas no passado colonial. A problemática política central girava em torno de saber: como ser uma nação sem definir claramente quem era o “povo” dessa nação? A elite intelectual deveria enfrentar as questões pendentes sobre o papel do “índigena”, do “negro” e do “colono português” ao tratar da “nacionalidade brasileira”, exatamente num momento em que as relações estabelecidas entre esses grupos, no tempo colonial, se apresentavam como um “problema candente” para explicar a unidade do país.

Essa temática tornou-se o desafio enfrentado pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que em 1845 premiou a monografia do naturalista alemão Karl Friedrich Philip von Martius, após concurso em que os candidatos deveriam redigir sobre “Como escrever a história do Brasil”, e que nove anos depois apoiou a publicação da obra, de origem nacional, do membro institucional Francisco Adolfo de Varnhagen, *História Geral do Brasil* (1854).

Na dissertação de Martius, a escrita da história do Brasil deveria priorizar os seguintes itens: os índios (a raça cor de cobre); os portugueses (de cor branca ou caucasiana); e a raça africana (de cor preta ou etiópica), em suas relações com a história do Brasil, de forma que o historiador do Brasil

---

<sup>10</sup> Termo utilizado por Marilena Chauí (2001) para designar a forte presença de uma representação homogênea que persiste na memória social dos brasileiros. Representação que “permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater”. (p. 7).

[...] jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorrerão para o desenvolvimento do homem. 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 côr de 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, 1953, p. 187).

Investigar minuciosamente a vida e as histórias do “desenvolvimento dos aborígenes americanos”, estendendo suas investigações além do tempo da conquista, “prescrutinará a história dos habitantes primitivos do Brasil”, a qual “por ora não dividida em épocas distintas, nem oferecendo monumentos visíveis, ainda está envolta em obscuridade, mas que por esta mesma razão excita sumamente a nossa curiosidade”. (MARTIUS, 1953, p. 190), isso porque:

[...] só depois de haver estabelecido um juízo certo sôbre a natureza primitiva dos autóctonos brasileiros, poder-se-á continuar a mostrar como se formou o seu estado moral e físico por suas relações com os emigrantes; em que êstes influíram por leis e comércio, e comunicação, sôbre os índios, e qual a parte que toca os boçais filhos da terra no desenvolvimento das relações sociais dos portugueses emigrados (MARTIUS, 1953, p. 190).

Depois de traçar um quadro das contribuições dos nativos seria a vez de tratar do “elemento português”. Na análise de Martius ele se mostra no centro do descobrimento e desenvolvimento da História do Brasil.

Quando os portugueses descobriram o Brasil, e nêle se estabeleceram, acharam os indígenas proporcionalmente em tão diminuto número e profundo aviltamento, que nas suas recém-fundadas colônias podiam desenvolver e estender-se quase sem importar-se dos autóctonos. Êstes exerceram sôbre os colonos uma influência negativa tão somente por quanto só os forçaram a acautelarem-se contra as invasões hostis, e por isso criaram uma instituição singular de defesa, o Sistema das milícias. [...] vemos que a posição guerreira, em que se colocou o colono português para com o índio, contribuiu muito para a rápida descoberta do interior do país, como igualmente para a extensão do domínio português (MARTIUS, 1953, p. 194).



Na análise do naturalista transparece a ideia de que toda a ação do português contribuiu para o processo de “descobrimento e colonização primitiva do Brasil”, fato histórico que não pode ser compreendido, segundo o autor, senão em seu nexos com as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, “[...] que de modo algum pode ser considerado fato isolado na história desse povo ativo, e que sua importância e relações com o resto da Europa está na mesma linha com as empresas dos portugueses” (MARTIUS, 1953, p. 194). Dessa forma, na apreciação de Martius a escrita da História do Brasil deveria estar em constante relação com a História Universal:

O historiógrafo do Brasil ver-se-á arrastado por tais observações a jamais perder de vista na história da colonização do Brasil, e do seu desenvolvimento civil e legislativo (que acompanhava aquela ao mesmo passo), os movimentos do comércio universal de então, e incorporá-los mais ou menos extensamente à sua história [...]. Assim, por exemplo, está a história do descobrimento do Brasil intimamente ligada com a história comercial de madeira índia chamada *japan*, que vulgarmente conhecida debaixo do nome de *pau brasil*, *legno brasilo*, *bresil*, etc., foi a causa principal de dar-se à Terra de Santa Cruz o nome de Terra do Brasil. Também a história e o movimento mercantil dos metais e pedras preciosas têm as mais estreitas relações com a história do Brasil, e finalmente a das plantas tropicais úteis, conhecidas na Europa depois da descoberta do Novo Mundo, jamais poderá ser separada da história da colonização do Brasil. (MARTIUS, 1953, p. 195-196).

Por fim, trata das contribuições da “raça africana”. Para o autor, seria importante para o historiador indagar a condição dos negros importados, seus costumes, suas opiniões civis, seus conhecimentos naturais, preconceitos e superstições, os “defeitos e virtudes próprias à sua raça em geral”, se quiser demonstrar como “tudo reagiu sobre o Brasil”.

Sendo a África visitada pelos portugueses antes da descoberta do Brasil, e tirando eles deste país grandes vantagens comerciais, é fora de dúvida que já naquele período influiu nos costumes o desenvolvimento de Portugal. Por este motivo devemos analisar as circunstâncias das colônias portuguesas na África, de todas as quais se traficava em escravatura para o Brasil, dever-se-á mostrar que movimento imprimiam na indústria, agricultura e o comércio das colônias africanas para com as do Brasil, e vice-versa (MARTIUS, 1953, p. 201).

O historiador do Brasil deveria investigar todos os fatores sociais, econômicos, climáticos, políticos, geográficos e culturais da composição do *povo brasileiro* e, por consequência, de sua nacionalidade. Numa palavra:

Nunca por tanto o historiador da Terra de Santa Cruz há de perder de vista que a sua tarefa abrange os mais grandiosos elementos; que *não lhe compete tão-somente descrever o desenvolvimento de um só povo, circunscrito em estreitos limites, mas sim de uma nação cuja crise e mescla atuais pertencem à história universal, que ainda se acha no meio de seu desenvolvimento superior*. Possa ele não reconhecer em tão singular conjunção de diferentes elementos algum acontecimento desfavorável, mas sim a conjuntura mais feliz e mais importante no sentido da mais pura filantropia (MARTIUS, 1953, p. 201, grifo meu).

Assim, o compromisso do historiador com sua pátria, segundo Martiuns, era o desenvolvimento de uma História da Nação vista como integrante do universo europeu, que pudesse difundir sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo entre os nacionais. Uma obra histórica, segundo a opinião do autor, deveria ter igualmente "a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, fidelidade, prudência, todas as virtudes cívicas" (MARTIUS, 1953, p. 201). Deveria fazer o *povo* sentir-se como membro de um país único, como um todo unido. Para isso, mostrar as belezas naturais de que o Brasil se compõe e a harmonia das três raças que o sustentavam era fundamental. Varnhagen, por sua vez, foi mais enfático quando tratou do papel ocupado pelas "raças" no desenvolvimento do Brasil. Em sua obra *História Geral do Brasil* anunciou:

Bem meditadas todas as questões acerca dos índios, quer em relação a eles unicamente, quer com respeito aos colonos, quer à partilha de glória que lhes deve caber na história de cada uma das nações americanas, podem elas reduzir-se nos seguintes pontos:

1. Eram os que percorriam o nosso território, à chegada dos cristãos europeus, os seus legítimos donos?
2. Viviam, independentemente da falta do ferro e de conhecimento da verdadeira religião, em um estado social invejável?
3. Esse estado melhoraria, sem o influxo externo que mandou a Providencia por meio do cristianismo?
4. Havia meios de os reduzir e amansar, sem empregar a coação pela força?
5. Houve grandes excessos de abuso nos meios empregados para essas reduções?

6. Dos três principais elementos de povoação, índio, branco e negro, que concorreram ao desenvolvimento de quase todos os países da América, qual predomina hoje no nosso?

7. Quando se apresentem discordes ou em travada luta estes três elementos no passado, **qual deles devemos supor representante histórico da nacionalidade hoje?** (VARNHAGEN, 1854, p. ix, grifo nosso).

Buscava-se, como se vê, reconhecer o papel de cada grupo social – então entendido como *raças* – na construção da nacionalidade. O conceito de nação ligava-se, portanto, a uma concepção de “povo” que precisava ser mais bem definida. Era o momento de determinar também os principais fatos que marcavam a história da nação, seus agentes e papéis nessa construção. Mas para Varnhagen a questão já estava definida. Sem meias palavras, afirma:

Quereis saber o que é a nação brasileira? Olhai para o próprio **brasão d’armas que a simboliza**. Nele vereis a esfera armilar, significando a origem da dinastia e a do Estado, e nele vereis também a **cruz da ordem de Cristo, que representa por si só a história da civilização do país**. E isto não escrito neste ou naquele idioma, ininteligível aos demais povos; mas apregoado na bela linguagem heráldica, composta de hieroglíficos, que constituem, **nos feitos históricos**, uma espécie de pasigrafia ao alcance de todas as nações civilizadas (VARNHAGEN, 1854, p. xxv, grifo nosso).

Com esses argumentos conclui que o europeu era o que mais representava a nacionalidade brasileira, e a Nação estava historicizada nos símbolos nacionais “civilizadores” do Estado, que se firmou com a Independência em 1822.

A concepção do IHGB sobre a natureza do conhecimento histórico foi determinante na configuração da pesquisa e do ensino (através do Colégio Pedro II) no Brasil. Por esses motivos é que a historiografia do império foi, durante muito tempo, matriz do estudo das instituições políticas e do discurso fundador da nacionalidade. Dentro dessa característica, só se podia endossar a consolidação da hegemonia política das elites que projetaram a nação (DIAS, 1998).

Por isso, situar a produção do IHGB relativamente ao que foi seu programa de intervenção cultural e política interessa tanto à crítica das representações que se instituíram como memória como também à desmontagem dessa memória da nação brasileira que ficou na escrita da história escolar no país.

Nesse sentido, portanto, entende-se que a crítica ao ensino tradicional de História requer, na atualidade, que se dirija também a esse aspecto do problema, percebido neste artigo como continuidade e permanência, com uma longa duração, no ensino de História no Brasil. Ou seja, fazer a crítica ao ensino tradicional de História ainda hoje implica reconhecer a tradição historiográfica que consolida a história como disciplina escolar no Brasil e seus aspectos didático-pedagógicos.

## 2. Escrita da história escolar e método de ensino: de como é possível encontrar o que está *oculto*

*Professorando desde alguns anos a História do Brasil no Imperial Colégio de Pedro II, reconhecemos no fim de breve experiência que se fazia sentir a falta de um compêndio dessa matéria que fosse escrito e metodizado de harmonia com o sistema de estudos adotado naquele importante estabelecimento, e também compreendemos que a nós, como professores da cadeira respectiva, cumpria mais que a outro qualquer procurar satisfazer uma tal necessidade (MACEDO, 1861, p.4).*

A epígrafe de Joaquim Manoel de Macedo (1820-1882) é citada porque tem especial significado para se compreender aspectos das discussões sobre o que se configurou como um **método de ensino tradicional** nesse campo disciplinar, no Brasil.

Até a década de 1860, os compêndios destinados ao ensino de História, mesmo tendo sido aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública para o ensino na Corte e adotado no Imperial Colégio Pedro II, sofreram restrições. Como apontou Gasparello (2004), tais restrições advinham do fato de que esses compêndios e manuais, como foi o caso do *Resumo de Bellegarde* (1831), basearam-se em autores estrangeiros, e, de acordo com os estudos da autora, embora tivessem sido amplamente utilizados nas aulas de História no Pedro II, eles “não conquistaram um lugar na memória do Colégio” pelo fato de não terem sido escritos por um nacional, e possivelmente em decorrência de não terem produzido um método de ensinar necessário ao período.

O compêndio de Macedo, por sua vez, foi amplamente aceito e divulgado pelas autoridades imperiais. Sua obra *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II* teve grande repercussão no ensino de História a partir da década de 1860, marcando um período importante na história desse ensino no país.

Conforme observou Gasparello (2004, p. 130, grifo nosso), o compêndio de Macedo, ao contrário dos outros que o antecederam, “encontrou todas as condições favoráveis ao

sucesso: veio preencher uma lacuna de um compêndio especialmente escrito para os alunos do Colégio e **foi escrito de acordo com o seu plano de estudos**". Além disso, seu autor era "membro efetivo da instituição legitimadora da escrita da História didática e erudita" e também professor do Colégio mais importante e prestigioso da época. Sua "inovação" estava justamente na declaração de ter a intenção de elaborar um compêndio que imprimisse um **método de ensino** para a História, resultado, como ele mesmo observa, de sua experiência docente.

Nascido no interior fluminense, Macedo, como era comum entre os letrados da época, tinha formação em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro e tornou-se famoso no campo não só da história mas igualmente das letras em geral. Reconhecido como um importante romancista brasileiro, foi também poeta e dramaturgo. Atuou, ainda, na política imperial como deputado provincial, além de ter sido senador. Pertenceu a diversas instituições culturais e científicas (Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, a Academia Brasileira de Letras e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB). No campo educacional, era professor catedrático de *Corografia e História do Brasil* no Colégio Oficial da Corte e foi também membro do Conselho Diretor da Instrução Pública do Império. Além disso, participou de comissões destinadas a redigir pareceres a respeito de compêndios que os autores levavam ao IHGB para aprovação, apoio na publicação e para conferir o privilégio de adoção por estabelecimentos oficiais. (MATTOS, 1993; GASPARELLO, 2004).

A organização do compêndio de Macedo é exemplar de um momento em que se buscava uma *forma* de estruturar o texto em uma *narrativa* historiográfica que, ao mesmo tempo, apresentasse o *conteúdo* e o *método* de ensinar. Com Macedo, como apontam seus estudiosos, "ficam reunidos, no compêndio, as práticas dos principais agentes desse processo: ao que ensina, oferece o texto, que lê ou faz ler; ao aluno, oferece um caminho para aprender, com a síntese em quadros explicativos". (GASPARELLO, 2004, p. 132).

O método de ensinar história presente na obra já estava antevisto no próprio título. Ou seja, ensinar por "lições". A compilação de textos de autores reconhecidos, numa re-elaboração discursiva na perspectiva da linguagem e de objetivos foi a marca dessa obra didática, que, por sua vez, cristalizou uma *forma escolar* de compreender o livro didático de História no Brasil: a organização do texto em **lições**, a **exposição** da matéria e a **síntese** de cada lição num **quadro sinótico**.

O compêndio, composto desses quatro elementos didáticos, materializa o *método de ensino* do autor, que correspondia ao movimento didático-pedagógico a ser percorrido por

professor e alunos no decorrer da aula. Tal método de ensino ainda hoje se percebe – clara ou veladamente – como continuidade de uma prática didático-pedagógica inaugurada nesse período.

É dessa forma que se pode afirmar que a *Pedagogia Histórica* implícita no compêndio de Macedo, por meio de uma *proposta* de conteúdos a serem ensinados e de um *método* de ensinar, envolve essas duas faces da *Pedagogia da Nação*, que corresponde ao seu tempo e lugar de afirmação; no caso, “[...] a proposta curricular de um projeto nacional, com o passado reconstruído para servir na formação de pessoas identificadas com uma nação imaginada num país chamado Brasil” (GASPARELLO, 2004, p. 131).

A proposta didática de Macedo se firma na conjuntura de uma historiografia voltada para a história política da nação, como se viu anteriormente. Nesse sentido é que se deve compreender a unidade de um ensino tradicional em História, ou seja, o papel que reserva a disciplina no universo escolar, bem como seus conteúdos criteriosamente selecionados. No prefácio do compêndio Macedo informa que nas lições seria enfatizada a “apreciação dos fatos importantes”. Pensados na perspectiva da *Pedagogia da Nação*, os fatos mais importantes eram aqueles vinculados à memória do passado nacional.

Nesse sentido, a presença de datas, fatos, feitos e personagens é marcante na obra de Macedo, porque participam desse ideário em que estão em jogo o projeto de futuro da sociedade, de forma que o “tradicional” não responde apenas a um modelo pedagógico ou a um conjunto de ideias pedagógicas abstrato, mas às questões socioculturais de uma época e lugar. Obra de grande repercussão nas escolas brasileiras, inclusive no Paraná (TOLEDO, 2005), as *Lições* de Macedo foram, em larga medida, divulgadoras da historiografia de Varnhagen.

De perfil conservador, essa obra ajudou a cristalizar, com suas sucessivas reedições, o método de ensino que cumpria o papel de legitimar e, ao mesmo tempo, de pôr em destaque o lugar do Império brasileiro no concerto das nações civilizadas, permitindo, dessa maneira, a construção de uma identidade e de uma memória nacionais, de forma que as *Lições* seriam a expressão de unidade entre um conteúdo e um método de ensinar o passado que ainda hoje é reconhecido como característico de um ensino tradicional.

No caso da obra de Macedo, o método previa não apenas a repetição da lição, mas outros esquemas operatórios eram solicitados com a introdução dos quadros sinóticos. Elaborados a cada lição, após sua descrição sinótica seguiam-se as “perguntas”, que serviam de roteiro e guia para o aluno se exercitar nos exames e para o professor organizar

cronologicamente suas aulas. Diante dessa estratégia de ensino, que foi muito comum no século XIX, a prática do magistério vivida por Macedo à época percebia como dificuldades a serem enfrentadas na aprendizagem as tentativas de

[...] resolver as principais dificuldades encontradas pelos alunos para *memorizar* as lições, principal atividade solicitada aos alunos na pedagogia da época e que se prolongou nas escolas durante muito tempo, até o século XX, de modo que ‘**decorar, recitar, falar de memória os textos, poesias, verbos, números, nomes de reis, ministros, gerais** eram a base do ensino nas escolas [...]’ (GASPARELLO, 2004, p. 132, grifos nossos).

O quadro sinótico era o dispositivo didático com o qual se pretendia auxiliar nessa difícil tarefa de dispor da memória cognitiva para aprender sobre os fatos, os atributos, os personagens memoráveis da história pátria. Ele compunha-se das seguintes colunas: **Personagens; Atributos; Feitos e Acontecimentos e Datas**. Ao lado do texto das lições, nas margens, aparecem em destaque as datas referentes aos assuntos tratados, de forma que ressaltar os personagens, seus atributos, datas e fatos era o eixo norteador do método de ensinar.

Mergulhada em seu tempo, a prática educativa centrada na memorização de conteúdos correspondia a um conjunto de procedimentos didáticos que ultrapassa a percepção da questão pelo viés de um isolamento correspondente à escolha do professor, como dão a entender as críticas contemporâneas a esse método de ensinar História atualmente.

Não se trata apenas de uma postura do professor diante do saber do aluno e seu papel como educador, mas sim de um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos que, num determinado momento histórico, concorreram para o resultado de um ensino com tais características. Reconhecer esse conjunto de motivadores é fundamental para compreender a problemática do método tradicional de ensino em sua historicidade. Isso porque o quadro sinótico era um recurso que fixou temas, edificou valores, defendeu crenças, situou o “lugar” de cada grupo social na história nacional, permitiu que se erguesse um panteão de heróis e marcou datas que se transformaram nos marcos da história nacional, de tal forma que ainda hoje se apresenta como principal característica de um ensino tradicional de História.

Conclui-se, assim, que falar em um ensino de História tradicional remete a uma discussão que está vinculada ao próprio trajeto de afirmação da história como disciplina escolar na experiência histórica brasileira. Tal experiência foi tecida no tempo do Império e

cristalizou maneiras e determinados conteúdos na tarefa de ensinar o passado no que atualmente conhecemos como **educação básica**. A mudança dessa permanência passa, inegavelmente, pela crítica fecunda a esse trajeto e pela produção de novas temporalidades, novos temas, recortes, objetos, e novas problematizações de conteúdos históricos escolares.

## Referências

- ALTOÉ, A.; GASPARIN, J. L.; NEGRÃO, M. T. F. N; TERUYA, T. K. (Org.). *Didática: processos de trabalho em sala de aula*. Maringá: EDUEM, 2005.
- BITTENCOURT, C. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRUTER, Annie. *L'Histoire enseignée au grand siècle*. Berlin, [s. n.], 1997.
- BURKE, Peter. História como memória social. In.: VARIEDADES de História cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CARRETERO, Mario et al. (orgs.) *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 4ª Ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- CHERVEL, J.C. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2. Porto Alegre, RS, 1990.
- FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011
- FURET, François. *A oficina da História*. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [19--].
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a Pedagogia da nação na escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. Um desafio para a Educação: ensinar Brasil aos brasileiros. In.: TOLEDO, Maria A. Leopoldino T. (Org.). *Ensino de História: ensaios sobre questões teóricas e práticas*. Maringá: Eduem, 2011.
- GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- HERY, Evelyne. Lês enjeux de l'enseignement de l'histoire (1880-1902). In.: *Um siècle de leçons d'histoire, 1870-1970*. [S. l.]: Presses Universitaires de Rennes, 1999.



JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campina, São Paulo, n.1, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

MACEDO, Joaquim Manoel de. *Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo*. Rio de Janeiro: Typ Imparcial, 1861.

MAINGUENEAU, D. *Os livros de Escola da República (1870-1914)*. Paris: Sycomore, 1979.

MARTIUS, Carlos Frederico Ph. de. Como se deve escrever a História do Brasil. Dissertação de 1843. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 219, p. 187, 1953.

MATTOS, Selma Rinaldi. *Brasil em lições: a História do ensino de História no Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. São Paulo: [s. n.], 1993.

MOREIRA, Claudia R. B. S.; VASCONCELOS, José Antonio. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História*. Curitiba: Ibpex, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

PETITAT, André. *Produção da Escola, Produção da Sociedade análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino T. *A disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905)*. 2005. Tese (Doutorado)-Programa de Pós Graduação em Educação, Programa História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino T. A História ensinada sob o império da memória: questões de História da Disciplina. *História*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 13-22, 2004.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-907420040002000002>

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. *História geral do Brasil*. Madrid: Imprensa da V. Domingues, 1854.