

LIVRO DIDÁTICO: LUGAR DE MEMÓRIA

Eliezer Raimundo de Souza Costa¹

Resumo: ao longo da primeira metade do século XX os livros de história se constituíram em útil instrumento de educação. Na disciplina escolar História do Brasil, o livro didático se tornou um dos veículos responsáveis pela formação de uma nova consciência cívica. Em tal contexto, os livros escolares moldaram um ideal de cidadania emergente. Como instrumentos de formação cívica, o livro de história seria o portador de uma memória nacional por excelência. Como tal, suas lições uniriam a juventude brasileira em uma identidade comum.

Palavras-chave: história e memória; livros didáticos; ensino de história.

Abstract: throughout the first half of the twentieth century the history books had been formed into useful educational tool. The textbook of History of Brazil became a vehicle responsible for the formation of a new civic consciousness. In this context, the textbooks had been responsible for draw an emerging ideal of citizenship. As instruments of civic education, the history book would be the bearer of a national memory par excellence. As such, its lessons to Brazilian youth united the students in a common identity.

Key words: history and memory, textbooks, teaching history.

Este estudo sobre o livro didático de história do Brasil na primeira metade do século XX parte da perspectiva de Alain Choppin relativa às funções desses manuais que, segundo seus estudos, seriam quatro: a) função *referencial*, porque ele é organizado a partir de determinados programas de ensino; b) função *instrumental*, uma vez que sua organização pressupõe métodos de aprendizagem, assim como exercícios que favoreçam a aquisição das competências prescritas; c) função *ideológica e cultural*, porque ele é um dos vetores essenciais da língua nacional, da cultura e de valores de classes dirigentes e, por isso, construtor de identidade e; d) função *documental*, já que ele é portador de um conjunto de documentos, sejam textuais, sejam icônicos. (CHOPPIN, 2004) O momento em foco identifica-se à função ideológica, afinal, no Brasil iniciava-se a experiência republicana e, ao mesmo tempo, o país convivia, por diversas razões, com crescentes ondas migratórias.

O surgimento do livro didático de História do Brasil não data naturalmente do século XX, mas na primeira metade desse século adquiriu características que o

¹ Professor do Coltec/UFMG. Doutorando na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

tornaram um objeto de estudo muito particular. Mantendo a orientação proposta por Choppin, o livro didático elaborado nesses anos iniciais da República brasileira era de natureza escolar porque possuía um método e uma dimensão moral e cívica, uma vez que objetivava a construção de uma nacionalidade uniformizadora. (CHOPPIN, 2004)

Em nosso país, o livro didático de História do Brasil surgiu de forma concomitante à nação brasileira, logo após a Independência. Os primeiros livros que cumpriam essa função, segundo Arlete Gasparello, eram de autores estrangeiros, sendo que os primeiros brasileiros que os escreveram faziam traduções daqueles ou adaptavam os textos. (GASPARELLO, 2004) É o caso do *Resumo de História do Brasil até 1828*, de Henrique Luís Niemayer Bellegarde, publicado em 1831, e do *Compêndio da História do Brasil*, de José Ignácio de Abreu e Lima, publicado em 1843. Em 1861, foi publicado *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, de Joaquim Manoel de Macedo, considerado um marco na escrita didática da história, porque foi concebido e escrito exatamente com este objetivo. A obra surgiu no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro com a intenção de escrever e ensinar uma história para formar o grupo dirigente do Império. (MATTOS, 2000)

No entanto, Thais Nivia de Lima e Fonseca aponta para a originalidade dos manuais republicanos, uma vez que traziam orientações tanto para professores quanto para alunos, no sentido da melhor maneira de utilizá-los. (FONSECA, 2004) Essa é a originalidade desses livros, uma vez que, a rigor, não se observa diferenças no tratamento do conteúdo em si. Esse cuidado com a melhor forma de utilizar o livro é resultado do momento que o país experimentava. Alain Choppin já alertava para que as “particularidades nacionais influem na natureza, nas funções e usos dos livros didáticos e também sobre o próprio modo pelo qual a historiografia nacional os apreende”. (CHOPPIN, 2004, p. 566) Em outro estudo discuto a necessidade dessa orientação do ensino de história, tendo em vista que o Brasil, como resultado do fim da escravidão, vinha recebendo uma grande quantidade de imigrantes de origens diversas e a preocupação que orientava os organizadores da nação estava em se formar uma memória única, como forma de dar uma mesma orientação para todo este contingente de “novos brasileiros” que ora se incorporavam à nação. (COSTA, 2007) Resultado disso foi a tentativa de

homogeneizar o ensino e, por consequência, a memória. Ao estudar o confronto entre as escolas oficiais paulistas e aquelas originárias da tradição anarquista ou imigrante no início do século XX, Circe Bittencourt diz que Oscar Thompson mandou fechar essas últimas e advertia para a necessidade de que fossem brasileiros natos os professores no Brasil, tanto para brasileiros quanto para estrangeiros. (BITTENCOURT, 1990) Ainda nessa mesma disputa, é importante ressaltar o caráter católico da educação que se ministrava. A propósito disso, o Professor Armindo de Oliveira Silva, em livro de memórias sobre o Colégio Batista Mineiro, argumenta que um dos elementos que dentre outros motivou a criação e instalação de um educandário batista em Belo Horizonte, em 1918, foi o predomínio de uma educação marcadamente católica. (SILVA, 2002)

Considerar o livro didático como lugar de memória, e de uma memória única e uniformizadora, implica demonstrar de que forma efetivamente ele foi construído para que esse objetivo pudesse ser alcançado. A memória resgatada pela História deve estar perdida num tempo distante que não se oferece como continuidade, senão seria algo vivido, portanto, natural. Ela deve se oferecer, resgatada do passado, à explicação do nascimento do presente. (NORA, 1981, p. 7-28) Lugares de memória são, então, aqueles lapsos de memória selecionados em função de determinado fim, para demonstrar não uma continuidade, mas uma ancestralidade. Se é necessário marcar essa ancestralidade em algum lugar, é porque a memória, mesmo não estando perdida num longínquo passado, não é espontânea. Ela é selecionada com vistas a criar alguma noção, como pertencimento ou identidade, por exemplo. Na França de final do século XX a memória da Marselhesa não iria unir todos os franceses num mesmo esforço ou empenho, mas demonstraria a eles um débito comum. Os livros didáticos de História são lugares de memória por excelência porque se constituem em *breviários pedagógicos* (metáfora criada por Nora); eles oferecem o roteiro que mostra na memória o ancestral fundador e, portanto, na formação da nação, a identidade coletiva. Por fim, é a memória que dita e a História que escreve.

Nos manuais didáticos selecionados para essa pesquisa, o objetivo foi demonstrar, por meio da seleção de determinados temas, como a nação possuía um passado. Era um passado glorioso, cheio de lutas e de heroísmo. Assim, caberia ao

manual didático de História do Brasil registrar e guardar a memória e projetar um imaginário de grandeza.

Na sequência, apresento uma interpretação de alguns capítulos dos seguintes livros didáticos: *Epítome de História do Brasil*, de Jonathas Serrano; *Historia do Brasil* – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas, de Rocha Pombo; *Noções de História do Brasil* (obra oficialmente adotada nas escolas primarias do Distrito Federal), de Osório Duque-Estrada e; *Noções de Historia do Brasil* – Para uso das classes superiores das escolas primarias e principios do ensino secundario, de O. de Souza Reis. A escolha desses livros é justificada, em primeiro lugar, por se tratarem de livros destinados objetivamente ao público escolar e, em segundo, por terem sido publicados por editoras de reconhecida especialização na edição deste tipo de material. Considerando as especificidades da história de Minas Gerais, mais um título foi acrescentado: *Historias da Terra Mineira*, de Carlos Góes. Os temas selecionados para análise são: a Insurreição Pernambucana, uma vez que esse tema foi tomado pela historiografia da época como uma das primeiras manifestações de nacionalismo e, além disso, foi tema apropriado e disseminado pelos construtores do novo Estado que se criava no Brasil na década de 1930; e a Inconfidência Mineira, em função da forma como os republicanos se apropriaram da figura de Tiradentes e do movimento em si como promotor do modelo republicano.

Importa nesse momento chamar atenção para o período em que esses livros foram editados. Os livros propostos foram escritos, editados e reeditados entre os anos de 1918 e 1941, um período de intenso nacionalismo. Como afirmou um historiador inglês: “Se houve um momento em que o ‘princípio de nacionalidade’ do século XX triunfou, esse momento foi o final da Primeira Guerra Mundial, mesmo que isso não fosse nem previsível nem intencional por parte dos futuros vencedores.” (HOBSBAWM, 1990, p. 159) Portanto, é importante voltar a lembrar esse fenômeno porque para Alain Choppin, ao se escrever um livro didático, deve-se “levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro.” (CHOPPIN, 2004, p. 561)

Outro estudo que se mostra essencial para esta proposta é o de Bronislaw Baczko, em “Imaginação Social”, em que apresenta o conceito de *imaginário*. Para ele, os “imaginários intervêm activamente na memória colectiva, para a qual, [...] os

acontecimentos contam muitas vezes menos do que as representações a que dão origem e que os enquadram”. (BACZKO, 1985, p. 312) Esses imaginários permitem à sociedade se identificar e produzir uma representação de si. Enfim, eles produzem uma memória que permite ao indivíduo se situar em relação a si e ao grupo, podendo formar imagens dos inimigos e dos amigos, dos rivais e dos aliados.

O livro didático é considerado uma das peças da Cultura Escolar (JULIA, 2001), devendo ser compreendido como uma das práticas educativas, uma vez que é instrumento de seleção, guarda e transmissão de uma memória. (CHERVEL, 1990) Como já salientado, essa memória se torna imprescindível por causa do isolamento nacional típico que a conjuntura dos anos 1920 e 1930 criara e também por causa da significativa onda migratória que teve lugar no Brasil, de forma não contínua, entre as décadas de 1880 e 1920. Dessa forma, ele deve ser um instrumento eficaz para a formação e promoção de uma memória uniformizadora, subsidiando e fortalecendo o espírito nacionalista característico dessa primeira metade do século XX. Ora, segundo Pierre Nora, não há memória espontânea (NORA, 1981); e, rememorando o argumento de Baczko, de que mais valem as representações do que propriamente o acontecimento, é o livro didático então transportado ao *lugar de memória*, devendo ele notariar o que deve ser lembrado e que, enfim, será instrumentalizado pela “imaginação” no poder.

Livro didático e a memória construída

Instrumento de ação educativa, o livro didático de História do Brasil nos primeiros anos da República brasileira desempenharia, então, dentre outros papéis, o de permitir ao estudante a identificação de um passado comum, de uma identidade única, apagando outras lembranças, notadamente aquelas trazidas de outras terras, haja vista a grande presença de estrangeiros; deveria também favorecer a construção da nacionalidade, marcando a autonomia do país em relação aos demais, seja da nação portuguesa nos tempos coloniais, seja dos vizinhos da América do Sul no século XIX, quando essas nações ainda estavam em processo de formação.

Doravante, pretendo demonstrar de que forma os movimentos citados foram apropriados pelo livro didático e, conseqüentemente, a fim de se construir uma

memória nacional, como foram apresentados aos estudantes que, por ventura, leram aqueles livros.

Conforme definido por Jacques Le Goff, a memória liga-se à vida social e merece atenção do Estado como produtor de *documento/monumento* para a escrita da história. (LE GOFF, 1990) A seleção de uma memória e a escrita da história devem, portanto, justificar o tempo presente e, de acordo com essa proposta, fazer crer às pessoas que formam a nacionalidade brasileira, o seu pertencimento a um mesmo grupo, dividindo um mesmo passado. Suzanne Citron diz que:

[...] A história, arrumação racional do passado, anterior e exterior ao Sujeito, apenas se torna memória coletiva ao se tornar, ela própria, significativa. É preciso que ela seja 'entendida', que o passado reencontre, algures no seu consciente ou no seu inconsciente, o presente do Sujeito. A história nunca será memória mas sim discurso via rádio que se escuta sem se entender, a não ser que seja palavra suscitando ressonância e eco no campo do vivido. (CITRON, 1990, p. 43)

A Insurreição Pernambucana e a Inconfidência Mineira foram escolhidas como movimentos que, em meio à história construída, projetavam um passado para o tempo presente, contribuindo dessa forma para a formação e fortalecimento da identidade nacional e republicana na primeira metade do século XX.

A Insurreição Pernambucana

Ao abordar a Insurreição Pernambucana, Jonathas Serrano tomou como ponto de partida as disputas entre Espanha e Holanda e, chegando ao Brasil, destacou a participação do "mameluco" Calabar e depois a de Maurício de Nassau. (SERRANO, 1939) Já no final do texto, o autor tratou dos conflitos que levaram à capitulação holandesa, em 1654. Ele destacou os nomes de André Vidal de Negreiros, do "preto" Henrique Dias e do "índio" Antônio Filipe Camarão. Como saldo positivo da invasão, Serrano avaliou que a Insurreição permitiu maior conhecimento do interior, e a união de brancos, negros e índios para combater o inimigo.

Serrano apregoava o realismo da narrativa pelo mestre, como se ele fosse testemunha ocular. Para ajudar, ele utilizou imagens que, aliás, atendiam também à sugestão oficial presente na reforma Francisco Campos (HOLANDA, 1957) que

aconselhava o uso da iconografia a fim de atender, segundo se acreditava, a curiosidade natural dos alunos pelas imagens e nos artifícios utilizados ao final do capítulo, para facilitar a apreensão do mesmo, como listar datas, divididas entre as mais importantes e outras datas e, também, destacar os vultos principais daquele movimento.

Analisando o mesmo tema, de forma muito sutil, Rocha Pombo deixa transparecer seu envolvimento nacionalista com a cena ao descrever a forma como Mathias de Albuquerque assumiu a luta contra o invasor, sem receber apoio militar do governo português ou de seu representante no Brasil:

A grande alma de Mathias de Albuquerque personificou, então, para brasileiros e portugueses, o espírito da pátria neste lado do Atlântico: foi elle como que o primeiro grito da nacionalidade futura, gerada no soffrimento, a erguer-se da miseria colonial, fortalecida nas vicissitudes. [...] E o que deu origem áquella guerra, que se vai travar, o caracter de uma verdadeira manifestação, forte e impressiva, do espírito novo que se creava na America, foi a alliança, naquelle protesto, das tres raças que contribuíram para a formação da pátria nascente. (POMBO, 1925, p. 116)

O autor descreveu longamente as batalhas e as condições que permitiram a manutenção do domínio holandês no nordeste brasileiro. A narrativa nacionalista é retomada quando o se refere aos rebeldes como patriotas que, a despeito de acordo do rei com o invasor, garantindo-lhes a posse dos domínios da América do Sul, insistiam na luta pela sua expulsão. Para concluir, Rocha Pombo deixou sua lição da história. Não desaprovou por completo esse episódio da história brasileira, pois, aquelas lutas permitiram, pela primeira vez, a formação da consciência da pátria futura, do espírito nacionalista característico dos americanos. Além das páginas dedicadas a esse episódio, mesmo considerando um livro que teve sua primeira edição em 1918, Rocha Pombo utilizou grande quantidade de imagens, como mapas, fotografias e pinturas, como a Primeira batalha dos Guararapes, de Victor Meirelles.

Osório Duque-Estrada chamou atenção para a união das raças ao fazer referência à organização por parte de Mathias de Albuquerque da resistência com o auxílio de Poty, Felipe Camarão. (DUQUE-ESTRADA, 1924) Por sua vez, O. de Souza Reis não utilizou imagens, mas detalhou com riqueza os conflitos, os

aspectos geográficos e as personagens envolvidas, demarcando de forma precisa o lugar que ocupavam os patriotas ou invasores e, mesmo traidores, como Domingos Calabar. (SOUZA REIS, 1930)

Nessa época, a forma de se escrever história era fortemente marcada pelo historicismo, devendo-se narrar a história tal como tinha acontecido. No entanto, Souza Reis se envolve apaixonadamente no conflito, referindo-se aos revoltosos primeiro como *patriotas* e, depois, como os *nossos*. Dessa forma, ele também contribuiu para fazer da Insurreição Pernambucana um dos acontecimentos lapidares do nacionalismo e do patriotismo brasileiro.

Buscando referência em textos historiográficos contemporâneos a esses livros didáticos, também se encontra elementos que aproximam seus autores do posicionamento adotado pelos autores dos livros didáticos. Para Capistrano de Abreu, a Insurreição Pernambucana se configurou como o nascimento da nacionalidade brasileira, quando, na Bahia, a população local combateu o inimigo utilizando armas brancas, flechas e tocaias, o que fortaleceu nos outros brasileiros o “espírito patriótico”. (ABREU, 2000) Sobre a vitória do conquistador em Pernambuco ele diz: “A dominação holandesa era um fato; não era, nunca seria um fato consumado”. (ABREU, 2000, p. 109) Capistrano construiu uma imagem interessante para Domingos Fernandes Calabar a fim de justificar sua traição. À sua atitude de menor nobreza, como a de apoiar o inimigo, ele agregou a de contrabandista que, ao fundo, se explicavam pelo fato de ser Calabar um mulato. (ABREU, 2000, p. 111)

Oliveira Lima também deixou suas impressões sobre a presença holandesa no Nordeste brasileiro. Embora reconhecesse a obra de Maurício de Nassau no Brasil, não deixa de enaltecer os brios brasileiros avivados pela ganância da Companhia das Índias que, no afã de cobrar dívidas, após o regresso de Nassau, ameaçou alguns plantadores de se apropriar de seus bens hipotecados. (LIMA, 2000). A luta contra o holandês já não era dos portugueses e sim dos brasileiros, que foram condecorados e enobrecidos pelo rei D. João IV, na figura do rico mercador Fernandes Vieira, no mestre-de-campo Vital de Negreiros, brancos, no cacique Camarão, índio, e no capitão Henrique Dias, negro.

Para Manoel Bomfim, o nascimento do verdadeiro patriotismo brasileiro está em Pernambuco de 1817, mas os episódios do século XVII são muito importantes

para deixar registrado o verdadeiro caráter patriótico e a unidade do povo brasileiro. (BOMFIM, 1997)

Inconfidência Mineira

Com o propósito de mostrar a construção de um ideal nacionalista e patriótico nos livros didáticos de História do Brasil, a Inconfidência Mineira é um dos temas mais importantes, principalmente quando se considera o período focado neste trabalho, correspondente aos anos 1918-1945. Se a intenção é criar uma memória forte para a nação, isto vale também para o movimento republicano. Jonathas Serrano novamente fez uso de imagens, sendo uma delas, para fechar o seu texto, a assinatura de Tiradentes, assim como citou nomes e, como data mais importante, o dia 21 de abril de 1792.

Rocha Pombo chamou a atenção para a voracidade do fisco português no último quartel do século XVIII que junto à independência das colônias inglesas da América do Norte e também das novas ideias que andavam agitando a consciência humana e produzindo grande ânsia de renascimento geral na esfera do direito e da política levaram à organização de um plano de independência. O autor centrou a discussão em torno das personagens envolvidas, tanto no plano da administração colonial, quanto da elaboração do movimento. A carga patriótica é colocada sempre na figura de Tiradentes que, ao fim, morreu pela causa pela qual vinha lutando, sem levar consigo seus outros companheiros. Por isso o autor o promove à condição de exemplo. Para reforçar a sua mensagem, Rocha Pombo fez amplo uso de imagens.

Para Osório Duque-Estrada, o Brasil era um imenso território conquistado por seus próprios filhos, que haviam lutado juntos para repelir ingleses, franceses e holandeses. Por isso, já possuíam o sentimento de nacionalismo, de pátria que no século XVIII chegava à maioria, precisando viver livre do despotismo metropolitano. A oportunidade surgiu para os mineiros diante da notícia da próxima cobrança dos impostos atrasados. Além disso, fez referência aos estudantes brasileiros que, nas Universidades de Coimbra e de Montpellier, tinham contato com as ideias revolucionárias pregadas pelos filósofos do século XVIII. Ao listar os inconfidentes, o destaque foi o vulto luminoso de Tiradentes, que, além da morte cruel que o consagrou mártir da liberdade, teve a superioridade moral de não acusar

ninguém e guardar a mais perfeita e completa serenidade de ânimo diante de sua sentença, fazendo dele uma espécie de padroeiro da liberdade e da república.

Ao discutir a Inconfidência Mineira, Souza Reis não deixou de se colocar de forma apaixonada na narrativa. Em primeiro lugar, apresentou os vínculos que o movimento mantinha com o novo cenário intelectual europeu e, depois, se referiu aos “traidores” do movimento como portugueses que se opunham aos brasileiros, os traídos. Na conclusão do texto apresentou o cenário do suplício de Tiradentes, mártir da ideia republicana que, por isso, é homenageado ainda hoje.

Carlos Góes escreveu o livro *Historias da terra mineira*, no qual tratou do tema Inconfidência Mineira. (GÓES, 1926) Embora fosse um texto didático, deu-lhe um formato literário, acentuando as personagens da trama como Bárbara Heleodora e Marília de Dirceu que, a propósito, emprestavam seus nomes aos capítulos. Bárbara Heleodora e Alvarenga Peixoto casaram-se no ano de 1778. Ele, como patriota que sempre foi, tomou parte da trama revolucionária chamada de Inconfidência Mineira. Como o movimento foi descoberto, e para livrar a família dos desdobramentos que seu ato poderia implicar, ele disse que poderia denunciar os companheiros. Foi repreendido asperamente por ela, que dizia preferir a miséria, a orfandade e até mesmo a morte à desonra. Ela ainda teria afirmado que, se ele fosse condenado à morte, deveria morrer como herói e saber fazer do patíbulo o degrau para a imortalidade. D. Maria Dorotéia Joaquina de Seixas encantou o então ouvidor da cidade Tomás Antônio Gonzaga, que imortalizou esse amor através das personagens Marília e Dirceu. Ele era português de nascimento, mas filho de pais brasileiros. Gonzaga também tomou parte da Inconfidência. Descoberto o movimento e sabedor do seu destino, não só negou sua participação, como fez versos lisonjeiros para o Visconde de Barbacena, tentando por esse meio obter o perdão. Seria essa atitude explicada pelo fato de ser Gonzaga português de nascimento? Ao saber disso, a patriota Maria Doroteia, a Marília, negou-se a casar com ele. Essa capacidade de vidente da história é mais transparente quando Carlos Góes narra a notícia da comutação de pena dos condenados, exceto para Tiradentes. Com a notícia, o Tenente-Coronel Francisco de Paula Freire de Andrade, longe de alegrar-se, sentiu inveja de Tiradentes que teve com a sua condenação à força o passaporte para a imortalidade e o reconhecimento como mártir da República. Esse sentimento antimetropolitano também era característica

dos mineiros, já manifestado por Felipe dos Santos na Revolta de Vila Rica, de 1720. Porém, os planos dos patriotas foram frustrados pela ação de três portugueses que, do seu meio, fizeram a denúncia do movimento ao governador. Presos, julgados e condenados, apenas Tiradentes foi condenado à pena capital no dia 21 de abril, quando a história o sagrou “protomártir” da República.

A Inconfidência Mineira foi, juntamente com a Insurreição Pernambucana, tema preferido pelos autores de manuais didáticos para recuperar ou para criar o sentimento patriótico brasileiro. Em relação ao movimento de Minas, fica evidente outro recurso utilizado e preconizado pela História como disciplina escolar, que era a eleição e difusão dos heróis nacionais, pessoas cujas ações pudessem servir de modelo para os futuros cidadãos. Esse processo ficou evidente em todos os autores, até mesmo no menos entusiasmado com o tema, que foi Osório Duque-Estrada, ao concluir seu capítulo com a exortação de “abençoada seja a sua memória”, em relação a Tiradentes. Esse recurso foi utilizado nos outros episódios abordados pelos autores, porém, no caso da Inconfidência Mineira, por vezes ele é o único. O recurso à personalidades era um dos artifícios indicados por Pierre Nora, recurso que permitia a busca da ancestralidade, das origens. (NORA, 1981) Ao destacar todo o movimento e cada um dos participantes, principalmente na narração mais eloquente, a de Carlos Góes, com tons de uma grandeza inominável, eles também faziam da República contemporânea a utopia de todos aqueles mártires, agora realizada, algo de muito grande, da qual todos os brasileiros deviam se orgulhar.

Destaca-se que foi por meio da Inconfidência Mineira que se introduziu, pela primeira vez no Brasil, o ideário da independência e da República. Exaltar a Inconfidência era também uma forma de homenagear a República e demonstrar que o seu projeto era anterior à independência. Aqui, sem nenhuma dúvida, o recurso da imagem se apresentava como instrumento de força sem igual. A Academia Imperial de Belas Artes², criada ainda no tempo do Primeiro Reinado, formou grandes artistas que deixaram sua marca representando vários episódios da história brasileira. Dois nomes se destacaram tendo em vista a forma como representaram

² “O estabelecimento representava o resultado imediato da Missão Francesa que chegara ao Brasil em 26 de março de 1816 com o intuito de fundar aqui uma academia de artes. No entanto, a escola só passaria a funcionar 10 anos depois, e mesmo assim enfrentando muitas dificuldades de ordem econômica. Foi apenas durante o Segundo Reinado que a Academia viveu uma situação mais estável, sobretudo graças aos auxílios públicos e privados do monarca”. (SCHWARCZ, 1998, p. 145)

vários desses episódios e personalidades da História do Brasil e, além disso, por terem sido dois dos protegidos do Imperador D. Pedro II (os pensionistas do Imperador): Pedro Américo e Aurélio de Figueiredo. Várias de suas pinturas foram utilizadas por Rocha Pombo para ilustrar o seu texto. Jonathas Serrano, atendendo já a uma solicitação dos anos Vargas, preferiu utilizar fotografias na representação do movimento, ao invés das pinturas.

Esse movimento pode ser analisado na perspectiva de André Chervel, quando trata da independência do saber escolar em relação ao saber acadêmico. A dimensão atribuída a ele nos manuais supera aquela dedicada pelos historiadores analisados. Capistrano de Abreu sequer considerou escrever uma linha sobre o tema. Oliveira Lima, embora não deixasse de tecer comentários elogiosos à figura de Tiradentes, desqualificou o movimento em função de seu apelo republicano. Não deixou, contudo, de ressaltar a origem europeia do movimento através das ideias, afinal, uma marca desse autor era a necessidade do estabelecimento de vínculos entre a História do Brasil e a Europa, matriz de civilização. Além do mais, uma referência citada com frequência por ele foi o livro de João Ribeiro, que havia sido escrito como manual didático. Manoel Bomfim, por sua vez, não dedicou mais do que uma frase do seu livro *O Brasil na América* ao movimento mineiro. Inseriu esse comentário no capítulo que trata das independências no continente americano. Demonstrou a antecedência da ideia de independência no Brasil em relação aos vizinhos hispano-americanos, cujo início se deu a partir de 1810, em exatamente um século, quando surgiu em Minas a Guerra dos Emboabas e em Pernambuco a Revolta dos Mascates. Embora nenhum desses movimentos trouxesse a palavra independência, o caráter antiportuguês deles deixava, segundo o autor, a ideia explícita. Dessa forma, em relação ao desejo explícito de independência, diz ser inegável sua presença em fins do século XVIII com os companheiros de Tiradentes, além de afirmar também a ideia de República nesse e nos outros movimentos.

Outra questão que vai ao encontro das funções apresentadas por Chopin para o manual didático está na intenção dos novos governantes de formar e difundir um passado comum e ideal, principalmente considerando a ampliação dos direitos eleitorais no país. Por isso a educação escolar era, sem dúvida nenhuma, um dos elementos mais importantes. A análise dos textos de referência deixa evidente que o tratamento dispensado à Inconfidência Mineira nos manuais didáticos tem

intensidade e formas mais acentuadas que no discurso historiográfico, permitindo mais uma vez recorrer aos lugares de memória. O manual didático apresentou um texto independente dos textos de referência, deixando evidente não só a independência do saber escolar em relação ao acadêmico, mas, também, a intencionalidade do seu conteúdo, a projeção de uma memória que, absolutamente, não era espontânea.

Os autores listados nesse trabalho e relacionados ao saber acadêmico escreveram obras gerais sobre a História do Brasil. Outras obras específicas sobre o tema Inconfidência Mineira também foram escritas, merecendo nota a de Joaquim Norberto de Souza Silva, *História da Conjuração Mineira*, de 1873. Essa obra foi acusada de diminuir a figura de Tiradentes uma vez que se contrapunha ao movimento republicano que o enaltecia, gerando várias outras, em diferentes datas, com o objetivo de recuperar a imagem ferida do herói. Para essa análise, é imprescindível a leitura da tese de doutorado de Thais Nivia de Lima e Fonseca, *Da infâmia ao altar da pátria: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes*, defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo em 2001.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Capistrano. *Capítulos de História Colonial, 1500-1800*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Vila da Maia: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332. v. 5.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- BOMFIM, Manoel. *O Brasil na América*. Caracterização da Formação Brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. 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.
- CITRON, Suzanne. *Ensinar a História hoje – a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. Historiografia e ensino de história na formação do patriotismo no início do século XX. Juiz de Fora: Anais do IV Congresso de Pesquisa Ensino de História da Educação em Minas Gerais, maio de 2007.

_____. *Saber acadêmico e saber escolar*. História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2008.

DUQUE-ESTRADA, Osório. *Noções de História do Brasil (obra oficialmente adotada nas escolas primárias do Distrito Federal)*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *Da infâmia ao altar da pátria*: memória e representação da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. Tese (Doutorado em História Social) – São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2001.

_____. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu Editora, 2004.

GÓES, Carlos. *Historias da Terra Mineira*. Belo Horizonte-Rio-São Paulo: Paulo de Azevedo & Comp., 1926.

HOLANDA, Guy de. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*. Rio de Janeiro: Inep – Ministério da Educação e Cultura, 1957

JULIA, Dominique. Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas (SP), p. 9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990. p. 423-483.

LIMA, Oliveira. *Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks; São Paulo: Publifolha, 2000.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Brasil em Lições*. A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, p. 7-28, 1981.

POMBO, José Francisco da Rocha. *Historia do Brasil – com muitos mappas historicos e gravuras explicativas*. 10. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1925.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *As Barbas do Imperador*. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRANO, Jonathas. *Epítome de História do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1939.

SILVA, Armindo de Oliveira. *Uma Estrela que brilha na Floresta – memórias de um educador batista*. Belo Horizonte: DEE/CBM, 2002.

SOUZA REIS, O. *Noções de História do Brasil – para uso das classes superiores das escolas primárias e princípios do ensino secundário*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.

Artigo recebido em 10 de novembro de 2013. Aprovado em 30 de novembro de 2013.