

Os lugares da produção do saber histórico escolar no Brasil: compêndios de história e narrativas conciliadoras no Paraná (1876-1905)

The places of production of historical school knowledge in Brazil: historical compendiums and reconciliatory narratives in Paraná (1876-1905)

Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo*

RESUMO

O artigo trata da disciplina de História no Paraná entre 1876 e 1905. Toma como fonte investigativa compêndios adotados à época na instituição de ensino secundário, analisa o discurso histórico escolar presente nas obras e o relaciona à narrativa produzida sobre o sentido de nação. Embora a questão que liga o nascimento da disciplina com a construção do Estado nacional seja amplamente conhecida, a forma como ela foi tratada e as nuances que ela assumiu em diferentes províncias do Império brasileiro ainda permanecem por se conhecer. A análise constata que os livros didáticos, objeto de estudo do trabalho, estabeleceram coexistência ou concordância entre as abordagens gerais – sejam universais ou civi- listas – e as nacionais, indicando como a História nacional teve dificuldades em se firmar como disciplina autônoma até os anos iniciais da República brasileira.

Palavras-chave: ensino de História; Paraná; compêndios.

ABSTRACT

The article looks at the History of Paraná discipline between 1876 and 1905. The sources focused on are the compendiums used at the time in secondary schools. In addition, the historical discourse of schools present in the textbooks is analyzed and related to narratives produced about the meaning of nation. Although the issue that links the birth of the discipline with the construction of the national state is well known, the way it was dealt with in the different provinces of the Brazilian Empire still remains to be examined. The analysis shows that the textbooks, the object of the study, created either coexistence or correlation between general approaches – whether they were universal or *civilis- ta* – and national ones, indicating how national history struggled to establish itself as an autonomous discipline until the early years of the Brazilian Republic. Keywords: History teaching; Paraná; compendiums.

* Universidade Estadual de Maringá (UEM). Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação. Av. Colombo, 5790, Zona 07. 88702-090 Maringá – PR – Brasil. malttoledo@hotmail.com

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

Le Goff, 1996

A tarefa de investigar a constituição dos saberes históricos escolares, reconhecemos, é, conforme observa Le Goff na epígrafe,¹ bastante complexa. Prevalece certa dificuldade em localizar fontes que possam identificar os agentes que participaram da trajetória de afirmação de seu campo disciplinar antes do século XIX (Programas de Ensino, Política Educacional, Instituições), os atores envolvidos na afirmação do saber escolar (professores, intelectuais, autores de livros didáticos) e, sobretudo, a apreensão das diferentes nuances socioculturais de práticas cotidianas desenvolvidas nas várias instituições de ensino existentes e espalhadas pelo país desde meados do século XIX.

Contudo, esforços nesse sentido foram realizados pelos pesquisadores da história da disciplina ainda na década de 1990 no Brasil. Seus estudos constatarem a participação efetiva dos compêndios e manuais – livros escolares por excelência – na formação do campo disciplinar, em meados do século XIX, junto aos Programas de Ensino organizados para o Colégio Oficial da Corte, o Imperial Colégio de Pedro II.

Como resultado de tais estudos, verificou-se que o uso dos compêndios escolares como fonte para o trato com o tema, consolidado na prática historiográfica de autores brasileiros, permite adentrar mais especificamente as questões que envolvem a escrita da história escolar e os aspectos dela derivados como, por exemplo, conhecer os modos pelos quais determinado grupo social estabeleceu relações com o passado. Nomeadamente, tornaram-se fonte para o estudo desenvolvido sobre a disciplina na Província do Paraná, considerando-se as observações de Michel de Certeau² sobre os *lugares sociais* de produção do saber histórico:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um *lugar de produção* socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a

privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

Ao tomar como fonte os compêndios adotados na instituição de ensino secundário do espaço paranaense de fins do século XIX e início do XX, observamos a relativa autonomia que as elites agrárias obtinham, diante da busca pela centralidade política do Império brasileiro, em administrar ou resolver seus problemas políticos locais.

Na esteira do que indicam Le Goff e Chartier,³ os compêndios são aqui compreendidos como um dos *objets culturels* produzidos pelas demandas sociais e políticas, vinculados ao saber histórico; por isso, são tratados como testemunhos “do gosto de algumas sociedades históricas pelo seu passado”. Como produtores de sentido, reconheceu-se que, em suas produções, encontra-se “uma das principais expressões da realidade histórica”. No dizer de Certeau (2006, p.73), abrigam “prioritariamente aqueles que escreveram de maneira tal que a obra de história reforçasse uma tautologia sociocultural entre seus autores (letrados), seus objetos (livros, manuscritos etc.) e seu público (cultivado)”.

Nesse sentido, os livros didáticos, quando interrogados, permitem, conforme Le Goff, abordar as tramas relacionais de uma época, uma vez que se ligam à maneira de determinado grupo social significar o difuso passado a que se referem por meio de sua narrativa e organização textual. Para o trato com o tema, considera-se, portanto, o livro escolar não como algo abstrato e que tenha sentido em si mesmo, mas vinculado a uma instituição social que lhe dá sentido. Tal produção tem, portanto, a marca de sua historicidade e suas condições de possibilidades socioculturais.

Como representação da realidade histórica, os compêndios adotados para ensinar História no Paraná, no período que vai de 1876 a 1905, foram percebidos como dispositivos políticos e pedagógicos que expressam, em seu conteúdo, a maneira como reagiu perante o passado nacional parte das elites locais, composta pelos ervateiros, grandes proprietários, tropeiros, pecuaristas e seus filhos e genros bacharéis interessados na criação e participação no Estado.⁴ Ou seja, nas narrativas constantes nos livros didáticos adotados na instituição paranaense – destinada aos jovens aspirantes aos cursos superiores daquele

período – encontram-se algumas das ‘questões’ com as quais aqueles grupos sociais locais se defrontavam desde a segunda metade do século XIX.

Neste trabalho, os compêndios são apresentados por meio de uma discussão historiográfica cujo objetivo é explicitar o lugar dos livros adotados na instituição paranaense no cenário nacional brasileiro da época. Seus discursos – produzidos sobre a nação e a nacionalidade brasileira – foram percebidos com maior ênfase naqueles adotados a partir de 1876 e tratados, nesta análise, como conteúdo de narrativas que procuravam atribuir significado às ações políticas que tinham por objetivo construir a ‘nação’ e seu ‘povo’ simbolicamente. Observou-se, nesse sentido, que a capital paranaense, integrada à conjuntura social brasileira de fins do século XIX, sustentou um curso de ensino secundário no qual a existência da História escolar, tal como no colégio oficial da Corte, deveu-se ao seu papel formador de uma identidade nacional nascente com a independência brasileira.

Nesse aspecto, embora a questão que liga o nascimento da disciplina com a construção do Estado nacional seja amplamente conhecida, entende-se que a maneira como ela foi enfrentada ou as polêmicas que foram produzidas entre os agentes por ela envolvidos, em seu processo de afirmação nas diferentes províncias do Império brasileiro, ainda permanecem por se conhecer.

Por isso, este trabalho retoma o tema para deslocá-lo no tempo e no espaço e tem como objetivo ressaltar a importância dedicada às instituições regionais de governo, em meio à grave crise político-institucional observada por ocasião do processo de emancipação e afirmação política com vistas a, possivelmente, minimizar, num primeiro momento, os riscos de uma possível ruptura ou fragmentação territorial e, num momento posterior, conciliar as divergências políticas num cenário republicano.

Enfim, o artigo investiga, por intermédio dessa fonte, o discurso histórico escolar que se produziu no Paraná na mudança política que ficou conhecida como transição do Império para a República. Espera-se, com esse esforço, contribuir para a ampliação desses estudos na área, de forma a oferecer maior visibilidade aos diferentes *lugares* de produção dos saberes históricos na sociedade brasileira.

A CONSTRUÇÃO INSTITUCIONAL DO DISCURSO HISTÓRICO ESCOLAR: A NARRATIVA ENTRE O UNIVERSAL E O NACIONAL

Este lugar deixado em branco ou escondido pela análise, que exorbitou a relação de um sujeito individual com seu objeto, é uma instituição do saber ... Instituições 'políticas', eruditas e 'eclesiásticas' se especializam reciprocamente. Não se trata, pois, de uma ausência, mas de um lugar particular numa redistribuição do espaço social. (Certeau, 2006, p.69)

Como ocorria em outras províncias brasileiras, o ensino secundário no Paraná, em meados do século XIX era feito por intermédio da instituição denominada *Liceu* e servia de instrumento na distribuição privilegiada de instrução à classe senhorial do Império brasileiro. Cursar as matérias do Liceu de Curitiba, portanto, significava preparar-se para compor o quadro da elite intelectual da época. A essa elite agrária estavam reservados, em boa medida, os cargos públicos e políticos, bem como a oportunidade de exercer as funções de ensino nos cursos secundários e faculdades ou simplesmente obter o título de doutor que, por si só, estabelecia a distinção sociocultural do período. *Status*, riqueza e influência política enfeixavam-se, assim, em poucas mãos não só na capital do Império, Rio de Janeiro, como nas províncias em fins do século XIX.

O *Liceu de Curitiba*, criado em 1846 pela Lei Paulista 33, simbolizou um importante marco cultural da Província que seria criada pouco depois, em 1853. Como parte de um conjunto de medidas tomadas pelos poderes locais visando organizar a instrução secundária, manteve-se a principal referência na formação intelectual da mocidade paranaense até 1876, quando foi substituído pelo *Instituto de Preparatórios*. Nele, a presença dos conteúdos de História pode ser observada a partir de 1858, quando alunos prestaram exames para avançar nas *classes*, marcando os primeiros movimentos da instituição após a autonomia provincial.

Seguindo o livro de atas de exames do Liceu⁵ de 1858 a 1861, a instituição ofereceu as seguintes *aulas avulsas*⁶ de História: *História Sagrada, no velho testamento* (1858); *História Sagrada, no novo testamento*, e *História Universal e Antiga* (1859); *História Sagrada, novo testamento*; *História Universal e Antiga* (1860); *Geografia e História* (1861).

A ênfase na História Sagrada na década de 1850 pode ser compreendida ao se considerar que, no cenário político-cultural brasileiro de meados do século XIX, a Igreja, dada a antiga presença da ordem católica no país – fazendo jus a benefícios institucionais e financeiros –, interferia no relacionamento Igreja-Estado e defendia as prerrogativas eclesiásticas com sua forte presença na educação das elites letradas.

No Paraná, a doutrina da Igreja Católica Romana se mantinha pela “influência do padre na esfera privada, principalmente através do confessorário e seu poder de adentrar nos segredos íntimos da família”.⁷ Ao aspecto político-cultural soma-se a tradição do ensino de humanidades em que a historiografia estava submersa. Ou seja, o universo mental cristão enquadrava a representação do mundo para a veneração do divino, a celebração dos dogmas cristãos e a evangelização, conforme observou Tétart,⁸ apoiado nas análises de Henri-Irénéé Marrou: “a Bíblia, a história do povo eleito, o ensinamento da escritura e a historiografia que se segue inscrevem-se no desenvolvimento da humanidade ... a história escrita pelos cristãos é, portanto, em si, um fator de inteligibilidade do mundo”.

É nesse sentido que se pode explicar, também, a presença da *História Universal e Antiga* entre os ‘pontos’ que os candidatos aos exames deveriam mostrar conhecer. Considerada fator de inteligibilidade do ‘mundo’, a história cristã inscreve-se na lógica providencialista, limitando a lógica factual ao efeito da vontade divina. Dessa forma, sua inclinação para uma história universalista permitia que, no avanço das *classes* no Liceu, a Antiguidade fosse contemplada, ainda que sob a égide da perspectiva cristã.

Essa história universal e evangelizadora, no entanto, terá seu espaço diminuído a partir da década de 1860. A prescrição que aparece em 1861 para as *classes* finais – *Geografia e História* – indicava os novos contornos políticos e pedagógicos que a disciplina assumia frente às mudanças que se processavam na vida social brasileira.

De acordo com Miceli,⁹ ao longo do período imperial, sucessivas medidas legais buscavam estancar a presença da Igreja nos atos políticos nacionais, e uma das estratégias foi intervir no recrutamento de quadros para as ordens religiosas e para o exercício da docência. Conforme segue:

À proibição de admissão de noviços pelas ordens religiosas (1855) seguem-se um amplo regime de inspeção pública dos seminários seculares (1863) e a proibição

de ingressos no país aos noviços brasileiros ordenados no exterior (1870). Durante quase um século, não houve sequer fundação de seminário no país. Afora o estrito controle que intentava exercer sobre o conteúdo das disciplinas e compêndios utilizados nas casas de formação, o governo contribuía ainda para subtrair os docentes ao controle episcopal ao convertê-los em ‘professores externos’ cujos proventos estavam assegurados em orçamento.

O cerceamento governamental – respondido com ações legais pelo clero brasileiro – indicava as tendências de fortalecimento da política de ‘estadualização’ empreendida pelos poderes que implementavam projetos de ‘Estados nacionais modernos’. Nesse trajeto, no decorrer da década de 1860, a história que se ensinava na instituição paranaense encaminhava-se para a laicização de seus conteúdos.

Os Liceus provinciais ficavam submetidos à lista das matérias que procuravam oferecer à parcela de jovens aspirantes aos cursos superiores do Império. A forma como estavam organizadas as cadeiras do Liceu era definida em função da *Política dos Exames Parcelados*, que – conforme a política educacional do período – exigia dos candidatos aos cursos superiores mostrar conhecimentos nas matérias elencadas. Regulamentados e fiscalizados pelo governo, os exames eram de responsabilidade do Ministério do Império, que nomeava a Banca e determinava a lista das matérias sobre as quais os candidatos deveriam comprovar conhecimentos.¹⁰

Essa situação a que o Liceu estava submetido mostra, por meio de sua face externa, de que maneira seu espaço social estava articulado com outros espaços – a Corte, o Rio de Janeiro – num conjunto sociopolítico e, por intermédio de sua face interna, a instauração de um saber indissociável de uma instituição sociocultural, o Colégio Pedro II. Isso porque, pelo Ato Adicional de 1834, a oferta dos cursos secundários nas províncias ficou dividida em dois sistemas paralelos que perduraram até o período republicano. O *sistema regular*, seriado, oferecido no Colégio Oficial da Corte e, eventualmente, pelos Liceus Provinciais e alguns poucos estabelecimentos particulares, e o *sistema irregular*, de *aulas avulsas*, mantido em sua maioria pelas instituições provinciais, constituído pelos cursos de preparatórios e exames parcelados de ingresso ao ensino superior.

Como parte de tal projeto político, embora as autoridades paranaenses pretendessem tornar o Liceu um curso regular de humanidades – a funcionar

em 7 anos –, não conseguiram firmar o intento em função da falta de alunos matriculados nas poucas aulas que conseguia oferecer. Além disso, o Colégio Pedro II, ao centralizar as decisões político-pedagógicas, passou a ser o modelo do curso secundário para as Províncias, uma vez que as autoridades locais, pensando em qualificar seus jovens para ocuparem cargos políticos e burocráticos na Província, procuravam solucionar o problema com a oferta das *aulas* exigidas e a organização da instituição local tal como o colégio oficial, equiparando seus programas de ensino ao do Colégio Pedro II.

Tal política, portanto, foi um dos agentes que determinou a constituição da disciplina no Paraná. Ou seja, foram os exames de preparatórios e as indicações didático-pedagógicas do colégio da Corte que, orientando as ações das autoridades locais, concorreram para a legitimação do saber histórico escolar nas províncias brasileiras.

De 1861 a 1876, o Liceu de Curitiba não conseguiu se definir como um curso regular. Submetido à política dos exames de preparatórios, os jovens aspirantes aos cursos superiores logo abandonavam a Província para se dirigirem à Corte ou a São Paulo.

As esperanças depositadas pela prosperidade do Liceu não tem correspondido à frequência que se nota ... A retirada de alguns alunos para a Corte e São Paulo onde se vão preparar para os estudos superiores confirma a minha posição ... Os moços preferem fazer estudos preparatórios com os professores que mais tarde tem de julgar, ganhando assim a vantagem de se habitar no método de ensino de cada um deles.¹¹

A falta de alunos e de provimentos necessários ao funcionamento regular do Liceu conduziu à extinção do curso na forma como se apresentava, reafirmando a centralização do ensino secundário com a criação do *Instituto de Preparatórios* em 1876.¹²

Em meio à intensificação dessa política que caracterizava o curso secundário à época, consolidou-se a *cadeira*¹³ de História em 1876 na capital paranaense, que, em conformidade com o Regulamento que instituiu a cátedra,¹⁴ previa aulas avulsas de *História Universal*, independentes das de Geografia.

No interior da instituição, a situação, no entanto, era outra. Lugar institucional de produção de saberes, nesse período, pelas indicações do livro de posse dos *professores e lentos*,¹⁵ a História aparece unida à Geografia com a

seguinte denominação: *cadeira de História Universal e Geografia e Cosmografia*. Ou seja, não atendia à prescrição do Regulamento. Nessa redistribuição dos saberes, João Pereira Lagos Junior esteve à frente da cadeira em 1876. E, além disso, a partir de 1877, sob a responsabilidade de Previsto Gonçalves Columbia, a cadeira passou a oferecer também *História do Brasil*. Por essa composição, as aulas, sob a responsabilidade de um professor, congregavam os conteúdos necessários aos exames¹⁶ e se firmava o conhecimento histórico escolar na Província em meio à Geografia e à História do Brasil anexa à História Universal.

Tal especificidade indica que, possivelmente, a legitimação da História como disciplina autônoma percorreu caminhos próprios em cada província do Império, com intensidades e particularidades próprias a cada espaço social e institucional. Nesse aspecto, se os *lugares* marcaram as condições de produção da disciplina, diretamente vinculada à instituição, os laços políticos que envolviam tais instituições provinciais com o centro asseguravam e mantinham a disciplina na esteira do que se fazia no Colégio Oficial da Corte.

Desta relação – Centro e Província –, pode-se compreender o papel do Colégio Pedro II na redistribuição dos saberes indissociáveis de uma instituição sociopolítica. O exemplo que interessa aqui é sua característica de colégio modelo a todas as instituições de ensino secundário. Destinado aos jovens nascidos de famílias abastadas, o colégio preparava para os cursos superiores e formava bacharéis em letras. Por congregar os filhos das elites imperiais, o Colégio Oficial era um fator de unidade política entre os jovens aspirantes aos cargos públicos do Estado. Nesse aspecto, “os campos político e intelectual tinham fronteiras fluidas, do mesmo modo que eram fluidas e imprecisas as fronteiras disciplinares”¹⁷ que ensinavam sobre o passado.

Por meio dessa vinculação, no Paraná, a composição dos conteúdos da cadeira de História foi definida por dois compêndios que, adotados no Colégio Oficial, foram também indicados para utilização na instituição paranaense em 1870¹⁸ e 1882, respectivamente: *História Universal*, do francês Victor Duruy, traduzido com adaptações para o ensino brasileiro, e *Lições de História do Brasil – para os alunos do Colégio Pedro II*, de Joaquim Manoel de Macedo.

Circunscritos pelo lugar social de produção – Instituto de Preparatórios –, os letrados paranaenses não produziam à época compêndios e manuais que articulassem o discurso da história que se esperava no colégio oficial. Além

disso, sendo o Colégio Pedro II a instituição que congregava os mais ilustres professores do Império, acolher as suas produções não trazia muita oposição já que, de alguma forma, estavam vivendo conjunturas e problemáticas comuns: a afirmação do país independente.

Produzido no cenário francês, o compêndio *Histoire Universelle*, publicado pela *Librairie Hachette* (1ª edição em 1855), é o resultado das histórias escritas por Duruy, em períodos anteriores, sobre Roma, o período chamado Antigo Regime, o período moderno e a História da França.¹⁹ Essa obra foi considerada inovadora na ocasião, por tratar de acontecimentos de uma história política que procura as marcas iniciais dos povos em sua ‘evolução’ na terra e suas formas de organização social, representando o pensamento de seu autor sobre os fins pedagógicos do ensino da História.²⁰

Duruy, diretamente interessado no debate sobre a História escolar nas propostas de laicização do ensino público que empreendeu naquele país, escreveu suas obras em um período no qual o projeto de constituição da escola pública laica se confrontava com os poderes religiosos na França.²¹ Exatamente por isso, ao ser traduzido para as circunstâncias brasileiras, o repertório europeu foi redefinido.

O compêndio do autor francês foi traduzido e adaptado, em 1865, pelo clérigo Francisco Bernardino de Souza. Segundo Bitencourt, a intervenção do tradutor foi responsável por algumas alterações importantes na obra. Houve, por exemplo, uma redefinição dos capítulos iniciais do livro. Nele, o tradutor, “procurando acentuar a origem sagrada do homem”, modificou a lógica do compêndio. Observa Bittencourt:²²

No original ... Duruy buscou apresentar uma configuração geral dos continentes e as formas de comunicação estabelecidas entre os diferentes povos. No capítulo II ... o autor apresentava as tradições bíblicas sobre os primeiros homens para explicar que as 3 raças humanas estavam presentes na versão religiosa católica ... O tradutor brasileiro inverteu a apresentação dos capítulos. Iniciou o livro com os Tempos primitivos – Tradições bíblicas – fundação dos impérios e, no final, incluiu, resumidamente, os limites do mundo conhecido pelos antigos. A inversão dos temas ... indicou um reforço quanto à versão cristã da história do homem, interpretação que Duruy atenuou ao enxertar os pareceres científicos quanto à origem das raças humanas.

Além disso, a autora constata omissões de alguns subitens e acréscimos de conteúdos. Na tradução, houve a inclusão de um capítulo sobre a história de Portugal no final da História da Idade Média e de outro sobre o reino português durante o período da História Moderna, desde o reinado de d. João II até o de d. Pedro V. As intervenções feitas pelo clérigo – então professor do Colégio Pedro II – são significativas para apontar o vínculo que se estabeleceu entre as produções historiográficas escolares e o cenário político-cultural do país que circundava a geração de letrados na década de 1870.

No campo educacional, a preocupação com os caminhos que a sociedade brasileira poderia tomar perante os acontecimentos político-sociais vividos após a década de 1870²³ conduziu parte das elites intelectuais a repensar a unidade da nação. Após a consolidação da unidade política, os problemas da centralização do poder, uma vez que afetavam de maneira distinta as várias províncias, indicavam uma primeira tentativa de esboçar o que seriam as bases de uma comunidade nacional com identidade própria.

No cenário curitibano, parte dos intelectuais que elegeram o campo educacional – ser professor – como espaço privilegiado para suas ações políticas mostrava-se cada vez mais atraída pelos debates sobre os ideais de ‘nação moderna’, como ‘pátria’, ‘democracia’, ‘liberdade’, ‘civilização’ etc. Conceitos que estavam presentes nos discursos políticos da época.

Tal cenário tornava-se estratégico para a constituição de um perfil para a história a ser ensinada na Província. A problemática da educação e do ensino de História era, assim, um terreno de afirmação desse saber e de seu conteúdo, um espaço de luta, cuja dupla dimensão – ‘científica’ e política – eram inseparáveis da questão da identidade nacional e, de agora em diante, regional também.

Nesse sentido, pode-se entender a construção da narrativa para explicar, na tradução da obra francesa, o surgimento da nação brasileira. As elites intelectuais paranaenses que estudavam nas instituições de curso secundário aderiram, à época, aos modelos europeus de nação para pensar os ‘novos tempos’ que o país vivia.

Na história universal do autor francês, a História está dividida nas etapas: Antiga, Idade Média e História dos Tempos Modernos. O trajeto civilizador é narrado tomando-se, inicialmente, Roma. As lutas travadas na Antiguidade são vistas como importante condutor da organização política e social. A

“Fundação da República Romana” (item 11 da obra) é contada pelo viés dos grandes imperadores (César, Augusto), enaltecidos pela administração do poder público. Na Idade Média, enfatizam-se os “Principais Estados fundados pelos bárbaros no império romano, nos séculos V e VI” (item 2). Nesse período, iniciou-se o estudo da França em seu “desdobramento em grandes feudos” (item 7) e sua constituição como uma das “grandes nações modernas” (item 10).²⁴ Tais excertos da obra dão o tom da narrativa de Duruy e sinalizam para a justificativa de sua tradução e uso nas instituições de ensino secundário no Brasil na época do Império. Ou seja, ela oportunizou a elaboração de uma imagem que consolidasse o Brasil como símbolo de unidade, parte integrante da cultura ocidental civilizada narrada por Duruy.

A imagem das grandes nações estudadas em seu processo de formação nas páginas da História Universal é reafirmada por Joaquim Manoel de Macedo em sua obra didática *Lições de História do Brasil – para os alunos do Colégio Pedro II*, ao explicar o caso brasileiro. Com tal obra, Macedo elabora um modelo de História nacional que se vincula ao trajeto universal de formação dos Estados nacionais europeus. Escrito em 1861 e adotado no Colégio da Corte nessa década, afirma²⁵ o seguinte ao narrar os fatos que marcaram, na sua leitura, a construção do país como nação independente:

Ha mais de trez seculos que teve lugar o descobrimento do Brazil, ha perto de meio seculo que a terra da Santa Cruz regenerou-se e escreveu o seu nome na lista das nações do mundo e suas variadas fontes de riqueza, e seus numerosos produtos naturaes não estão ainda reconhecidos e explorados, e menos ainda aproveitados, senão em uma parte, que pouco a pouco se vai engrandecendo, e que mal deixa calcular o todo dos prodigiosos thesouros, que Deos semeou nella com mão bemfazeja e prodiga.

Pensados num momento em que as finalidades educacionais estavam definidas pelas intenções de se fazer uma História adequada aos princípios políticos do Império, os conteúdos das *Lições* tendiam a definir o Brasil pela perspectiva genealógica. Suas origens estavam na Europa – em Portugal –, e seu desenvolvimento, vinculado à ação colonizadora do europeu.

Os conteúdos das *Lições* visavam não simplesmente à atmosfera educacional, como Macedo escrevia, mas à sociedade imperial em que eram produzidos. Isso porque o autor materializa, no conjunto de lições, sua maneira de

informar o passado a uma coletividade como parte de seu próprio esforço de construção identitária da nacionalidade brasileira. Macedo entendia ser necessário um compêndio que ensinasse aos jovens os momentos considerados mais importantes da História da Pátria, o que indica a importância de sua obra no intento de consolidar o projeto de unidade nacional mediante a educação escolar.

Embora o Colégio Pedro II já contasse, nessa década, com várias outras possibilidades de compêndios de História Universal e História do Brasil, as *Lições* de Macedo seriam adotadas no Paraná apenas em 1882, conforme Ata do Conselho Literário do Instituto e Escola Normal.²⁶ Em que pese a importância do Colégio Oficial nas decisões da instrução pública da época, há que se considerar nesse caso, além das determinações legais, o papel decisivo dos poderes locais nas escolhas que faziam, tendo em vista os problemas estruturais (falta de recursos, de pessoal, de alunos e professores) e as questões políticas com as quais se debatiam na província. Por isso, entende-se que a indicação da obra de Macedo é representativa dos dilemas que a História nacional assumiu na Província frente à cadeira de História Universal, que instituiu a disciplina em 1876.

No seu processo de afirmação, a disciplina, apesar de organizada em seus conteúdos pela mediação desses dois compêndios, enfatizava a narrativa da História Universal. As marcas definidoras da formação geopolítica dos espaços europeus e do desenvolvimento material e científico da humanidade, indicadas por Duruy, serviram de sustentáculo para se pensar os caminhos para o desenvolvimento da nacionalidade brasileira num momento em que a classe senhorial se indagava, entre outras questões, sobre: “O que é ser uma nação?”; “Como se transforma uma população, um conjunto de pessoas agrupadas num espaço territorial, em nacionais?”; “Como se opera a transformação de uma população em um povo com um conjunto de valores e tradições comuns, ou seja, com uma identidade nacional?”.

Os compêndios adotados no Paraná evidenciam como uma parte da elite urbana que se voltava para a vida intelectual pensava a relação da sociedade brasileira com o passado colonial. Embora não representasse o pensamento da totalidade dos grupos, esses intelectuais tiveram participação ativa no processo reflexivo de pensar a identidade nacional.

Em fins do século XIX, Curitiba vivia mudanças econômicas e sociais que foram interpretadas por parte das elites políticas locais como necessárias para o progresso e modernização da Província. Os letrados, marcados pelas tendências filosóficas do século, mostravam ambiguidades em suas posições políticas, como foi o caso exemplar de Rocha Pombo. Deputado pela Província em 1886, em seu primeiro pronunciamento na Assembleia justificou para os jovens paranaenses – inflamados pelos ideais abolicionistas e republicanos – os motivos que o levaram, republicano em 1879 e fundador de um dos primeiros periódicos republicanos do Paraná (*A Voz do Povo*), a se eleger pelo Partido Conservador, defensor da ordem imperial e escravocrata:

Quando eles me censuram, esquecem-se de que para tomar o posto de propagandista acérrimo da ideia nova é preciso antes de tudo firmar crédito perante a opinião, é preciso primeiro que tudo conquistar a confiança pública e ter a certeza de que o povo nos ouve ... V. Ex. sabe o quanto tem custado ... fazer vingar sobre o espírito público esse conjunto de reformas, de melhoramentos sociais tão necessários ao progresso e civilização da nossa pátria.²⁷

Rocha Pombo, ao indicar que aderira ao *status quo* político vigente, justificando que, assim, conseguiria implementar uma política de reformas que se queria, é exemplo da ambiguidade não apenas política, mas de ideais a respeito de como caminhar para o novo. Dessa forma, é possível que, na instituição paranaense, tais ambiguidades de ideais existissem, mas se aplainavam nas reuniões da Congregação do Instituto – centro decisório das questões político-pedagógicas – que reuniam todos os professores e decidiam sobre os compêndios a serem adotados.

Diante da necessidade de amortizar um passado recente coberto por muitos conflitos – como foi o caso dos acontecimentos que marcaram a independência brasileira –, a escolha se deu por um ensino de História escolar que pudesse unificar a narrativa sobre o passado histórico da nação. A unificação da narrativa se deu ao deixar a história pátria como apêndice da História Universal. Ou seja, em meio ao processo de criação de uma história que explicasse a origem do Brasil como nação, a experiência político-cultural das elites imperiais se definiu, no programa escolar para o ensino de História, mediante duas balizas interpretativas: a experiência sociopolítica nacional e o modelo civilizatório europeu.

Nesse momento, o Brasil, explicado na concepção de uma genealogia europeia a partir da época moderna, ficava, na representação coletiva dos brasileiros, ligado ao movimento universal da formação dos Estados europeus e, ao mesmo tempo, à historiografia francesa, responsável pela laicização da proposta de ensino escolar.

O caráter participativo dos compêndios na representação do passado nacional permaneceu após a proclamação da República, quando, mantendo-se na mesma posição de produtores de sentido, incorporaram em suas narrativas, nas décadas iniciais, temas que expressavam as mudanças sociais do período.

A NARRATIVA CONCILIATÓRIA: O NACIONAL ENTRE O UNIVERSAL E O CIVILISTA

Somos um povo de foguetório, na expressão lata da palavra: o que quer dizer que somos um povo atrasadíssimo. Não temos indústrias, não temos artes, não temos ciência. Em política sofremos de paralisia completa. Temos apenas a política do foguetório. Deixemos os velhos partidos de lado ... Trabalhemos pela República.²⁸

A mudança de regime vivida no país no final do século XIX não trouxe, em geral, mudanças significativas para as atividades educativas do ensino secundário no Paraná, nem a mudança de nome da instituição representou transformações nos objetivos principais delegados a esse grau de ensino. Pelo Regulamento de 1891,²⁹ o Instituto Paranaense passou a denominar-se *Gymnasio Paranaense*, mantendo em anexo a Escola Normal, e seu funcionamento ainda atendia à Lei 456, de 1876.³⁰ A disciplina de História, no entanto, passou por mudanças significativas no decorrer da década de 1890.

Prescritas no Regulamento de 1892,³¹ as cadeiras aparecem separadas e divididas em: História Universal (6º ano) e História do Brasil (7º ano). Essa ordenação, em que a História mantém-se separada da Geografia e a História do Brasil se desvincula da História Universal, indicava os novos contornos políticos e pedagógicos que se desenhavam no país com a proclamação da República.

A partir do final do século XIX, escrever uma nova História do Brasil fazia-se imprescindível, tendo em vista os acontecimentos vivenciados com a crise do Império. Isso fez que os republicanos se dedicassem também a uma nova

escrita da história nacional. De forma geral, à maior densidade da vida social brasileira aliava-se um ambiente intelectual mais complexo, provocando uma busca não apenas de novas formas de pensar o país, mas também de organizar seu ensino. Porém, a cadeira de História Universal não escapou às demandas da mudança política e cultural da sociedade brasileira naquele período. A ideia de História das Civilizações e de um programa de História Geral aparece no cenário institucional paranaense como resposta à complexidade da questão.

O cenário político curitibano, nos anos iniciais da República, foi marcado pelos debates discursivos presentes no constante confronto de propostas e na tensa relação entre as elites políticas (rurais e urbanas). Para parte dessa elite, República era sinônimo de ‘luzes civilizadoras’ que levariam ao progresso por meio da instrução pública. O discurso da ‘modernidade’ estava presente na imprensa e nos documentos educacionais, porém, ao mesmo tempo, provocava em alguns representantes políticos temor de drásticas mudanças nas normas de convivência social instituídas. Entretanto, a palavra de ordem era ‘modernização’, aliada à crescente urbanização, à autonomia das províncias, à liberdade, à industrialização e ao progresso científico. Embora parte dessa elite urbana – que atacava a política conservadora no período, dominada por famílias curitibanas tradicionais – compreendesse que o Paraná estava muito aquém de centros como Rio de Janeiro e São Paulo, as transformações de que se tinha notícia, na Europa e nos Estados Unidos, eram motivadoras para que se considerasse o Paraná capaz de alinhar-se às modificações em curso.

Intelectuais republicanos que estavam ligados à imprensa e ao movimento simbolista – como Dario Vellozo, Silveira Neto, Julio Pernet, Antonio Braga, Domingos Nascimento, Emiliano Pernet, Emílio de Menezes, Rocha Pombo, Romário Martins, Vicente Machado e Victor do Amaral, entre outros – acreditavam num governo de interesse do povo e o defendiam. Seus escritos e ações políticas convocavam à luta, à participação em grêmios e clubes republicanos. Seus ideais estavam registrados no *Manifesto do Congresso Republicano Federal* de 1887:

A República Federativa Brasileira, fundada na base da recíproca autonomia e independência das províncias e circunscrições, que no futuro hão de formar os Estados Unidos do Brasil, apoiada nos princípios eternos da liberdade e da justiça, defende: sufrágio universal, liberdade da palavra escrita, fala da consciência, dos cultos, a inviolabilidade do domicílio e da correspondência postal, liberdade

do ensino, de reunião de associação, da propriedade, a instituição do júri para toda classe de delitos, a abolição dos privilégios, títulos de nobreza ou condecorações, a intervenção do povo em todos os negócios públicos.³²

Do longo manifesto – aqui reproduzido apenas um excerto – interessa perceber no discurso uma aproximação com os princípios organizativos e estatais dos Estados Unidos da América. Segue-se, pois, que parte das elites paranaenses toma posição favorável ao federalismo e ao modelo norte-americano de governo. No entanto, em 1889, 2 anos após a publicação do Manifesto, o jornal *A República* muda seu tom em relação à autonomia dos estados:

estes fermentos iriam azedar as relações dos estados com o centro, criando a Idea separatista e dando-lhe força de salvação pública ... Os estados iriam pensar em se livrar da tirania. Mesmo com a Monarchia bastava que se votasse a separação das províncias, dando-se elasticidade e autonomia às forças locais, para que tal Idea ficasse completamente esquecida. As Nações são como uma grande família, cujos membros constituem economia própria, vivendo em suas casas, tratando de suas vidas e seus interesses, mas unidos pelo sangue, pela amizade, pelas tradições, pelo interesse commum. A união para o interesse geral e a autonomia para o interesse privado, eixos da felicidade pública. Das glórias desse país todas as suas provincias compartilharam.³³

Destacava-se, pelo menos entre parte dos republicanos paranaenses, que a unidade nacional era fundamental para manter a ‘grandeza da pátria’ e de seu ‘povo’. Com fundamentos no positivismo comtiano, presente à época entre os letrados, afirmavam ser fundamental “a exaltação do lado altruísta e afetivo do ser humano [que] deve promover o culto cívico da família, da pátria e da humanidade ... Sustentado moralmente pela Família e impulsionado pela Pátria, no serviço da Humanidade”.³⁴

Convencida de que o caminho da unidade era a melhor solução para o novo cenário brasileiro, parte dessa elite intelectual vai buscar políticas conciliatórias, “não a conciliação exclusiva com qualquer dos ex-partidos porque isto seria acoroçar a divisão em torno dos mesmos princípios dissolventes que caracterisaram as velhas agremiações partidárias”, afirma Vicente Machado no jornal *A República*, concluindo: mas uma “conciliação que pudesse abrigar unicamente o serio desejo de reorganizar o Estado e a Pátria”. Tal posição

política marcará também as discussões em torno de que história ensinar e o que faltava para ser produzido em termos pedagógicos para o ensino.

Na conjuntura europeia do final do século XIX, a História Universal foi objeto de discussão entre os autores que se propuseram a escrever uma *História das Civilizações* de forma ‘científica’. Para os críticos, o desenvolvimento das ciências por meio da especialização dos seus conhecimentos e de seus princípios ‘civilizadores’ trouxe para o ofício do historiador a ideia de que a História deveria, na contraposição de um saber político e centrado em grandes personagens, preocupar-se particularmente com a evolução das artes e das ciências dos ‘povos’.

No prefácio do *Compêndio da História da Civilização*, do historiador francês Charles Seignobos,³⁵ encontra-se a definição da História da Civilização como a única capaz de mostrar como os povos “sahiram do estado selvagem, como pouco a pouco se foram libertando da miseria e da opressão, e quaes os esforços por meio dos quaes conquistaram o seu bem estar e a sua liberdade”. E segue:

A narração de guerras, de conquistas, e de revoluções politicas, que constituía a parte principal da história, podia parecer sufficiente n’uma epoca em que só as aventuras de reis, de generaes e de grandes personagens offereciam interesse. Hoje quem tem a menor instrução deseja comprehender a sociedade em que vive e saber como se formaram os costumes do meio que o rodeia. Já não nos contentamos com as narrações dos acontecimentos da historia politica social, queremos conhecer tambem os acontecimentos da historia moral, religiosa e material da humanidade. A par das grandes acções dos personagens celebres, queremos fazer uma idea perfeita da vida dos milhões de homens de que a historia politica não resa e que em seu tempo formaram a massa das nações e foram nossos predecesores ... se a historia dos acontecimentos politicos é o estudo favorito dos homens de Estado, a historia da civilisação é que é a verdadeira historia do povo.

Ao proceder a essa crítica, o autor propôs uma história que entendia ser de ‘cunho científico e menos filosófico’. Essas reflexões em torno do caráter ‘científico’ dos progressos da humanidade deram origem às polêmicas que giraram em torno do eixo História Universal *versus* História das Civilizações, conforme se observa nessas reflexões de Seignobos e nas de Valentin,³⁶ o qual reafirma a importância da ideia de uma História Universal:

A necessidade hodierna que se sente de uma História Universal é um movimento contra a especialização cujo propósito de exatidão se relaciona intimamente com o industrialismo e as pesquisas especializadas das ciências naturais. O novo pensador para o essencial, o geral, é fundamentalmente valioso, dá também um novo impulso à História Universal.

As alterações que se processavam na escrita da História, no cenário europeu em fins do século XIX, foram percebidas na composição disciplinar no Paraná nos anos iniciais da República. Por meio do Decreto de 1893,³⁷ vai aparecer a *cadeira de História Geral*. Essa nova prescrição marcará, em boa medida, a redefinição da trajetória assumida pela disciplina na instituição, cuja ênfase no estudo das civilizações é clara no documento oficial:

Na historia mencionar-se-ão, sem jamais descer a minudencias, os acontecimentos politicos, scientificos, litterarios e artisticos de cada época memoravel; serão expostas as causas que determinarão o progresso ou o estabelecimento da civilização nos grandes períodos historicos, apreciados os homens que concorrem para as revoluções benificas ou perniciosas da humanidade, mórmente os da America e sobretudo os do Brazil, agrupando-se em torno delles os factos caracteristicos das phases em que dominaram o espirito publico, devendo ser principal escopo do programma e do ensino, na historia pátria particularmente, instruir a historia educativa e vivificadora do sentimento nacional.

Acolhidas as mudanças de perspectiva historiográfica em fins da década de 1890, ocorreu nova organização no programa das disciplinas. Por ela, a cadeira de História Geral aparece composta das seguintes aulas: História Antiga e Média (4º ano); História Moderna e Contemporânea (com conteúdos que tratam dos países americanos) (5º ano); História do Brasil (6º ano).³⁸ O provimento dessa nova prescrição ocorrerá, entretanto, apenas a partir de 1898. Nesse ano, foi sugerida pelos professores e lentes do Ginásio Paranaense a adoção do compêndio *Lições de História Geral*, de Annibal Mascarenhas, em substituição ao de Duruy, e, em 1899, a *História do Brasil*, de Mattoso Maia, para substituir as *Lições* de Macedo.³⁹

Uma das explicações para a substituição de Duruy por Mascarenhas foi, para além das mudanças historiográficas que se processavam na época, a indicação de que seu compêndio estava organizado para atender aos exames de

preparatórios, tais como estavam prescritos no momento. Consta, no prefácio da editora,⁴⁰ que as *Lições de Historia Geral* tinham sido

Organisadas de accordo com o actual programma approved pela Inspectoria Geral da Instrução Publica para os exames geraes ... é o único que pode servir aos examinados de historia, pois nele encontrarão claras dissertações sobre todos os pontos do programma para os exames, dissertações estas escriptas de accordo com o espirito que dictou aquelle programma, e que tende a dar nova orientação aos estudos historicos.

Sobre o conteúdo que compunha as *Lições*, anotavam os editores:

Descrevendo as Antigas Civilizações, o autor, para se conformar com o programa e poder oferecer um livro de utilidade real aos estudantes de historia, pos em evidencia a influencia dos habitats e a razão do apparecimento dos diversos factos historicos.

Da Prehistoria aos primeiros typos sociaes, á sciencia da historia, da qual se deduzem os dados cosmologicos, physicos e psychologicos, foram tratados com toda a proficiencia e orientação didatica pelo Senhor Annibal Mascarenhas que, sem resfolhos, explanou estes variados assuntos de modo a facilitar sua comprehensão a todas as intelligencias. (ibidem)

Ao tratar de uma História das Civilizações nos moldes discursivos de Seignobos, Mascarenhas procurou expor as ‘causas do progresso humano’, que, na sua leitura, estavam divididas em grandes períodos históricos. A História das Civilizações, por ganhar terreno em detrimento da História do Brasil⁴¹ nos anos iniciais do governo republicano, firmou-se no conteúdo escolar por intermédio desse compêndio no Paraná, embora existissem, no cenário nacional, autores que defendiam um saber histórico autônomo da nação – como foi o caso de Capistrano de Abreu.

Após o biênio 1898-1899, somente em 1905 verificou-se na instituição paranaense um novo registro de adoção de compêndios.⁴² Diante da tarefa de demarcar os rumos do ensino no Ginásio, lentes e professores abriram espaço para a História das Civilizações em correspondência com o que ocorria no Colégio Oficial. Naquele ano, indicou-se o livro de Dario Persiano de Castro Velozzo, que, nascido no Rio de Janeiro em 1869, radicou-se em Curitiba e participou ativamente nas questões regionais até sua morte, em 1937. Sua obra

didática *Lições de História* foi escrita para a cadeira que, de História Geral, voltou a denominar-se *História Universal*. Enquanto isso, a História do Brasil continuou dividindo seu espaço com a matéria de Francês na composição da cátedra – *Francês e História do Brasil* –, sendo ensinada nas páginas do compêndio de Mattoso Maia.

O livro de Maia, por sua vez, embora seja de História Pátria, não difere da perspectiva de uma História das Civilizações. Na narrativa, a história nacional ficava submetida à perspectiva das civilizações ocidentais, conforme se observa neste excerto:⁴³

Em relação ao período de civilização em que se achava o selvagem do Brasil na época da chegada dos Portugueses, é versão corrente que elle achava-se no período da chamada Pedra Polida, conhecendo o uso do fogo, e a arte ceramica, mas sem saber fundir os metaes ... Entre os monumentos pre-historicos da civilização dos indigenas brasileiros, citaremos a celebre collina artificial Ilha do Pacoval, na ilha de Marajó...

A representação do passado nacional presente na obra de Mattoso Maia indicava a nova forma como parte das elites locais se relacionava com os conhecimentos históricos e com a realidade em que se vivia, frente ao desafio de forjar uma identidade para a nação.

Na virada para a República, a capital do estado havia crescido em urbanização. A população aumentara com a intensificação da imigração e as transformações tecnológicas na produção da erva-mate, criando novo cenário econômico. Curitiba estava empolgada pela ideia de progresso entendido como sinônimo de modernidade e, sobretudo, pela compreensão de que o futuro reservaria mais bem-estar e felicidade aos habitantes se os avanços do conhecimento científico e das modernas tecnologias fossem incorporados pelos governantes. Certamente, parte da elite intelectual paranaense deixava o século entendendo que as mudanças sociais vivenciadas – fundamentalmente o fim do escravismo – colocavam-na sob a ‘dinâmica de modernização’ das sociedades europeias. Enfim, era um momento no qual se comparavam com as elites europeias e suas conjunturas sociais.

Na posição que assumiam em face do presente vivido, as elites locais interpretavam os acontecimentos do passado ante novas perspectivas trazidas pela mudança de regime político. Os intelectuais de tendência republicana

apontavam as ‘deficiências’ do regime político anterior (as mazelas do ‘atraso’ de séculos a que haviam sido condenados por diversos fatores, especialmente pela herança da escravidão) e se aproximavam cada vez mais da versão civilista oriunda não só das obras que iam buscar no Rio de Janeiro, em São Paulo e fora do país, mas também da narrativa produzida por uma História das Civilizações. A pouca expressão da História do Brasil como disciplina autônoma no Paraná, no período inicial de sua configuração como disciplina escolar, envolveu as questões que permeavam não só os debates desse período acerca do eixo História Universal *versus* História das Civilizações mas também a percepção da história nacional como construtora de identidades nessa trama.

As mudanças, no entanto, não se encerraram por aí. Parte da elite intelectual paranaense, formada em um intenso ambiente de inquietação social propiciado pelo abolicionismo, pela crescente corrente imigratória que trazia ideias anarquistas e socialistas e pela crescente força do anticlericalismo e da maçonaria na tarefa de elaboração de uma nova interpretação do passado, vinculou os conteúdos da História do Brasil aos da América. Em 1898, na cadeira de *História Universal*, Vellozo selecionou compêndios que ilustram as novas perspectivas para esse ensino na época.

A proposta apresentada no Decreto de 1893 foi acolhida pelos professores do Ginásio e orientou Vellozo a adotar, para suas aulas, dois livros em 1899: *Revoluções Brasileiras* de Luiz Gonzaga Duque e *Curso de História dos Estados Americanos* de João Manoel Pereira da Silva.⁴⁴ À frente da cadeira no Ginásio, seu empenho se traduziu em produzir imagens e ações representativas dos anseios de grupos que compunham a sociedade paranaense no período e, embora não se possa afirmar que se tratava da totalidade das elites letradas, associavam-se em favor dos novos tempos e pelo desejo de compreender o peso que tinham nas mudanças que se processavam.

Diante do desafio de ponderar caminhos para a definição da política republicana local, Vellozo procurou traçar um discurso pautado no ensino do passado para a explicação do ‘progresso’ da sociedade brasileira, incorporando possibilidades abertas pela escrita da história na transição do século XIX para o XX, com o fim de ajudar os ‘aprendizes do poder’ a compreender as ideias de nação que nasciam com a mudança de regime político e circulavam entre os letrados do Paraná.

Adotando o *Curso de História dos Estados Americanos*, escrito em 1876 por João Manoel Pereira da Silva (1818-1897), Vellozo confirmava, ao propor argumentos que pudessem pensar e representar o continente e dentro dele elaborar seu discurso nacional, a opinião de que a História do Brasil deveria ser vista na perspectiva geral. De acordo com Silva, a História era ‘a história do progresso das civilizações’, e só seria possível conhecer a nação mais civilizada na comparação com outras nações. O desenvolvimento de uma nação, por sua vez, caberia a ‘seus filhos’, que, conhecedores do passado, poderiam projetar o futuro de progresso:⁴⁵

As sociedades herdaram princípios, idéas, elementos materiaes, factos e opiniões; tem obrigação de augmentar o peculio e thesouros que receberam do passado, afim de melhorados transmitti-los aos descendentes.

Não se censura e condemna o pai de familia que estraga a fortuna legada por seus maiores em vez de accrescental-a para seus filhos? Não se critica e estigmatiza o que em vez de dar mais lustra ás tradições de sua genealogia, transmite nos posterios seu nome envergonhado?

O que cumpre portanto ás sociedades é conhecer e apreciar o seu estado e situação, comparando-os com o seu passado e com o dos outros povos, afim de, notadas as differenças, empregar todos os esforços tendentes a lucrar maiores melhoramentos, e preparar mais venturoso futuro a seus sucessores.

Luiz Gonzaga Duque (1863-1911), por sua vez, é esclarecedor na medida em que apresenta novas possibilidades para o ensino da História do Brasil na época. A leitura que fazia do passado⁴⁶ foi aprovada por Vellozo, assim como sua percepção do aspecto pedagógico da disciplina.

O conhecimento histórico das origens republicanas é um dever da educação de um povo livre, alenta a alma patriótica da mocidade e desenvolve a crença na política no coração dos cidadãos.

A história do Brazil, que até hoje tem sido escripta para uso das escolas e para a leitura dos nossos jovens patricios, não attende a este desideratum porque ficou restricta aos estreitos moldes convencionaes do ensino monarchico; é omisssa e deficiente na referencia ás sucessivas e sangrentas guerras que vieram conduzindo a nova nação sub-americana á posse do governo do povo e pelo povo. É esta, precisamente, a parte da sua historia que o povo, representado na sua mocidade, precisa de conhecer, porque ahi estão os exemplos de civismo dos seus

antepassados que, sem medir esforços, luctaram pela liberdade e pela civilização a que conseguimos chegar.

A ideia de ‘revolução brasileira’ que aparece na obra de Gonzaga Duque, à qual Vellozo foi sensível, vinculou-se às mudanças pelas quais passava a historiografia nacional nos anos iniciais do século XX. No ensino secundário, a História nacional, além de receber conteúdos novos, como a abolição da escravidão e as chamadas ‘revoltas’ do período imperial (mascates, emboabas e outras), ampliava o espaço das lutas e movimentos sociais nos conteúdos a serem estudados. Lutas pela independência e pela afirmação do regime republicano eram vistas, no compêndio de Duque, no interior de uma *História das Colônias Americanas*.

Mas Vellozo não parou por aí, pôs mãos à obra e escreveu, entre 1899 e 1900, um compêndio⁴⁷ especialmente para atender à cadeira que assumira. Por intermédio de seu livro, relacionou o desenvolvimento das ‘nações modernas’ com as lições tiradas da Grécia e de Roma – quanto aos sentimentos de civilidade pátrios – e com os ideais das revoluções francesa e norte-americana – no tocante aos princípios de liberdade entre os povos. Esse trajeto deveria, no seu entender, ser estudado para compreender o próprio movimento ‘civilizatório’ do povo brasileiro diante da ‘História da América’ e da ‘História da Humanidade’.

Na cronologia desenvolvida por Vellozo, seria na Antiguidade clássica que estaria o exemplo mais acabado de uma vida política organizada nos moldes da ‘mais avançada civilização’. Em sua compreensão, na Antiguidade encontrava-se o princípio de união como força do Império, encontravam-se ciência desenvolvida, regime de governo democrático e vida pública plena. Seu empenho em descrever esses fatos foi o de projetar na mocidade paranaense maneiras de agir diante da política local vivida, indicando a necessidade de superar aquilo que seu concidadão já havia mencionado tempos antes: “que se [acabasse com] a política pessoal para dar lugar à verdadeira política, larga e generosa, a fim de [que] se [erguesse] a nossa terra à altura de seus gloriosos destinos”,⁴⁸ ou seja, caminhar em direção a uma ‘sociedade de direitos’.

Vellozo tomou de empréstimo não só a Antiguidade, mas também o período final do feudalismo, para afirmar às novas gerações que o espírito republicano poderia estar materializado na sociedade nacional sob a forma de uma

incipiente democracia. Na sua obra, com a ‘queda do feudalismo’ uma nova era se instaurara – a ‘era do direito social’.

O destaque para a ‘legitimação dos direitos’, feito pelo autor, permitia que outros conceitos correlatos fossem enfatizados, como os de *povo e liberdade*. Vellozo apresentava esses conceitos como articuladores do surgimento de novas nações e explicava de onde emergiam as motivações históricas para o aparecimento do ‘progresso’: “Esse intenso reagir contra os abusos do antigo regime, contra os prejuízos de classes, contra a suzerania; em prol do povo que sofria e tinha igual direito à vida, à liberdade, à civilização: chamou-se Revolução Francesa” (Vellozo, 1948, p.110).

Na narração dos acontecimentos de 1789, verifica-se uma crítica à Monarquia e o favoritismo pela República. Na passagem em que trata da ação de Napoleão I em 1804, transparece sua opção:

A república era extinta; mas, os ideais dos Enciclopedistas e as conquistas emancipadoras da Revolução se perpetuariam, constituindo inalienável dote da Humanidade. As grandes reformas não foram anuladas, os direitos do homem entraram na constituição dos países modernos. Foi o início da nova ordem social, a base da civilização do século XIX. (Vellozo, 1948, p.112-113)

As lições terminam com informações sobre o ‘movimento de libertação’ no continente americano. Sua intenção é mostrar a ‘aurora dos tempos modernos’ e, nesse sentido, o tema ‘Descobrimientos Marítimos’ abre o período com a Lição XXVII. Nela, uma síntese de alguns fatos da História de Portugal é elaborada até chegar ao descobrimento da América e do Brasil.

No que se refere à América, aponta, na Lição XXXIV, as civilizações consideradas mais avançadas do continente. Entre elas, a dos Incas é indicada como a mais evoluída, em razão da ciência e da arte que desenvolviam. Ao encerrar suas lições com o tema da ‘Independência’, o caso norte-americano é tratado com profunda admiração em virtude da tarefa que cumpriu para a ‘evolução’ das sociedades modernas.

Articuladas em um conteúdo para ensinar o passado, as nações vão sendo apresentadas como resultado de uma evolução das ações políticas dos indivíduos e dos méritos patrióticos do povo. Na sua concepção, era vital que a juventude paranaense – homens ilustrados e cidadãos do amanhã – percebesse o caráter universal de ‘toda sociedade civilizada’. Para Vellozo, esse seria o

desafio formador da disciplina. Uma História Universal laica que incorporasse uma História das Civilizações com o fim de tornar o ideal político coeso entre os cidadãos da Pátria e criar uma identidade nacional.

Diante da realidade vivenciada como membro da elite local, Vellozo ultrapassa os aspectos formais dos conteúdos disciplinares da História escolar que estavam prescritos na lei e procede, na prática pedagógica, a uma junção de propostas. Ele une, em sua narrativa, as indicações da História das Civilizações, como pensava Seignobos, com a tradição da História Universal Laica – nos moldes de Duruy –, enfatizando personagens e ações políticas na formação das nações.

Vellozo introduziu a América no ensino de História no Paraná, mas uma América integrante do projeto de identidade nacional centrada na Europa. Ou seja, por meio de sua atuação no Ginásio, ele apresentava uma identidade americana integrante de uma história política que mantinha a América – e, nela, o Brasil – como apêndice de uma História das Civilizações. Perspectiva, enfim, de um ensino que pudesse contribuir para a definição de um projeto de nacionalidade coerente com os ideais republicanos vividos naquele período. No conjunto dos gêneros textuais, das formas editoriais e práticas políticas cotidianas, o livro didático sinalizava, nesse sentido, um saber do passado que apresentasse, simbolicamente, a unidade da nação frente às contradições da sociedade do ‘progresso’ e que, sobretudo, redefinisse o sentido de identidade nacional no quadro da vida republicana que se iniciava.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na esteira das mudanças político-sociais do século XIX vivenciadas no Brasil e, em específico, no Paraná, a afirmação do campo disciplinar da História escolar no espaço paranaense se realizou por meio dos seguintes episódios: a presença da História nos exames de preparatórios; a sua afirmação como disciplina escolar autônoma da Geografia no Colégio Pedro II; o crescimento da necessidade de um saber histórico da Pátria, que culminou com a criação da cadeira de História do Brasil em 1849 no colégio oficial da Corte; a paulatina configuração de um corpo professoral ligado a esses conteúdos, bem como às mudanças empreendidas pela historiografia contemporânea em fins do século XIX e início do século XX.

Cada um desses acontecimentos pode ser visto como uma possibilidade de estudos específicos. Neste trabalho, entretanto, consideraram-se os aspectos mais gerais que os compêndios escolares tornaram possível observar em suas narrativas. Pela sua mediação, foi possível reconhecer as teias relacionais – experimentadas e interpretadas pelos atores sociais da época – que se trama-ram no espaço paranaense e compreender como se construiu, pensou e expli- cou em seu aspecto pedagógico a realidade social daquele longo período, atribuindo sentido ao passado nacional.

Constatou-se que, em cada momento estudado, a história ensinada no Paraná foi organizada segundo hierarquias que traçaram as fronteiras entre os saberes universais e os nacionais. Além disso, sublinhou os objetos históricos que seriam legítimos para o ensino e os considerados não legítimos, o que sinalizava para as divergências existentes entre os representantes da elite intelectual.

Nesse contexto, verificou-se que a dimensão universal do conhecimento histórico ganhou sentido para explicar o cenário nacional, inscrevendo a nar- rativa do passado como parte dos desafios e questões com os quais as elites agrárias locais se debatiam em fins do século XIX no Império brasileiro. Che- gando o século XX, as mudanças político-sociais sentidas pela sociedade bra- sileira, sobretudo aquelas ligadas à tradição imperial – escravismo e coloniza- ção –, produzem novos desafios na tarefa de criar um passado nacional ‘glorioso’. Nesse momento, motivada por novos contornos político-sociais, a história escolar ministrada no Ginásio Paranaense foi ensinada na perspectiva da História das Civilizações, na qual o conceito de ‘povo’ ganhou relevo e passou a explicar a história nacional que buscava ‘civilizar-se’.

Nesta perspectiva é possível compreender como, no conjunto de aconte- cimentos que marcou a sociedade paranaense na transição do século XIX para o XX, os compêndios adotados se articularam à conjuntura sócio-histórica e cultural do espaço nacional e internacional daquele longo período, conferindo à história nacional uma imagem de ‘nação civilizada’ que não deslustrasse suas elites. Trata-se de uma história nacional que nasceu do projeto civilizador do homem branco, europeu e cristão, em que as elites brasileiras se projetaram. Esse foi um dos motivos que permite entender por que a História do Brasil teve dificuldades em se afirmar como disciplina autônoma da História Uni- versal e, depois, da História das Civilizações.

Uma História das Civilizações que substituiu a História Universal, fundamentada no estudo dos acontecimentos bíblicos e que, à medida que se laicizava, privilegiava a formação dos Estados numa temporalidade linear que se iniciava na Antiguidade – considerada gênese da civilização e dos Estados fortes e centralizados. Por esse caminho, reforçou a perspectiva de integrar a história nacional ao processo civilizatório. O esforço por assegurar uma continuidade na sucessão dos fatos fez que a história do Brasil se iniciasse com a história dos países europeus, particularmente Portugal, e, nos anos finais do século XIX, incorporou a América na cronologia civilizatória.

Mas essa linearidade não se processou no campo do ensino de forma harmônica. Em meio a essa configuração do campo disciplinar, disputas foram percebidas, em particular no que se refere ao espaço da História do Brasil como disciplina autônoma no Colégio da Corte, seguramente nos anos iniciais da República. Essas disputas não foram, entretanto, observadas no Paraná no período coberto pela pesquisa. Naquele espaço, o ensino de História caracterizou-se pela tarefa de unificar a narrativa sobre o passado histórico nacional, conciliando aspectos da História Universal e das Civilizações.

NOTAS

¹ LE GOFF, J. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão. 4.ed. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 1996. p.48.

² CERTEAU, M. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.66.

³ LE GOFF, 1996; CHARTIER, R. *A história ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina de Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.17.

⁴ Cf. OLIVEIRA, Ricardo C. *O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e Estado no Paraná*. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

⁵ PARANÁ. *Actas de Exames do Liceu de Curitiba*. Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Livro de Actas (1853-1861), Curitiba, [18-?].

⁶ As aulas correspondiam aos conteúdos disciplinares da cadeira que eram oferecidas para os fins dos exames. Cf. GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

⁷ MARCHETE, Tatiana Dantas. *Corvos nos galhos das acácias: anticlericalismo em Curitiba (1896-1909)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 1998.

⁸ TÉTART, P. *Pequena história dos historiadores*. Trad. Maria Leonor Loureiro. Bauru (SP): Edusc, 2000. p.34.

⁹ MICELI, S. *A elite eclesiástica brasileira: 1890-1930*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p.22.

¹⁰ SILVA, G. B. *Introdução crítica ao ensino secundário*. Rio de Janeiro: MEC/Cades, 1959; e HAIDAR, M. de L. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Edusp; Grijalbo, 1972.

¹¹ PARANÁ. *Relatório do Presidente da Província*, Sr. José Francisco da Costa. 1º mar. 1860. p.22.

¹² TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. *A disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905)*. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

¹³ O termo era utilizado para designar uma especialidade dos estudos a ser ministrada pelo respectivo professor – o catedrático (GASPARELLO, 2004, p.68).

¹⁴ PARANÁ. Regulamento de 16 de julho de 1876. In: *Coleção de Leis e Decretos da Província do Paraná 1875-1876*. Curitiba: Typ. Perseverança, 1876.

¹⁵ No Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário do Império, encontra-se discriminadamente como se formava o corpo docente dos estabelecimentos de ensino: “compoe-se de lentes, substitutos e professores. Os lentes regem as cadeiras, os professores, as aulas” (GASPARELLO, 2004, p.69).

¹⁶ PARANÁ. *Livros de Posses de lentes e professores do Instituto e Escolar Normal*. (1876-1890). Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba [18-?].

¹⁷ GOMES, Angela de Castro. *A República e o IHGB*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2009. p.13.

¹⁸ Citado no ofício da Tesouraria Provincial do Paraná (Ofício n.89, de 24 mar. 1870) para o Presidente da Província, Antonio Luiz Affonso de Carvalho, para a compra a ser realizada, entre outros livros, na Corte. Nele, o registro da obra está assim anunciado: compra do “Compêndio de História Universal” de Victor Duruy (Paraná, *Correspondência de Governo*, AP. 331, v.8, 1870, p.132). No entanto, não se encontrou registro de adoção naquele ano, apenas em 1876.

¹⁹ ACADEMIE FRANCAISE. Victor Duruy. 2004. Disponível em: www.academie-francaise.fr/actualites/actu_2004.asp 2004; Acesso em: 18 nov. 2004.

²⁰ Nascido em Paris aos 11 de setembro de 1811, Victor Duruy teve uma vida norteadada pelos debates em torno da constituição da Escola Pública na França. Foi Inspetor Geral do Ensino Secundário e publicou vários livros de História; foi Ministro da Instrução Pública de 1863 a 1869 e senador em 1869. Membro do Conselho Superior de Instrução Pública de 1881 a 1886 e da Academia das *Inscriptions* em 1873. Participou da Academia de Ciências Morais e Políticas em 1879 e, em 4 de dezembro de 1884, da Academia Francesa, entre

outras designações exercidas até sua morte em 25 de novembro de 1894 (ACADEMIE FRANCAISE, 2004).

²¹ HENRY, E. Les enjeux de l'enseignement de l'histoire (1880-1902). In: *Un siècle de leçons d'histoire: l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Presses Universitaires de Rennes, 1999; PONTEIL, F. Les tribulations de l'université la lente reprise du pouvoir civil de Rouland a Victor Duruy. In.: PONTEIL, F. *Histoire de enseignement en France: les grandes étapes (1789-1964)*. Paris: Sirey, 1966.

²² BITTENCOURT, C. M. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993. p.176.

²³ CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Teatro de sombras: a política imperial. 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010; e COSTA, Emilia V. da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1999; MATTOS, I. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec; Brasília: INL, 1987.

²⁴ DURUY, V. *Compendio da Historia Universal*. Trad. Francisco Bernardino de Souza. Rio de Janeiro: B. L. Gardiner, 1873.

²⁵ MACEDO, J. M. de. *Lições de Historia do Brazil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo*. Rio de Janeiro: Typ. Jose Gomes Brandao, 1861. p.57.

²⁶ PARANÁ. *Actas da Congregação do Instituto e Escola Normal*. Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Livro de Actas (1876-1889), Curitiba, [18-?].

²⁷ *Anaes da Assembleia Provincial do Paraná*, 6ª Sessão Ordinária em 9 nov. 1886. p.23.

²⁸ *A República*. Curitiba, 10 ago. 1889, p.1.

²⁹ PARANÁ. Regulamento de 16 jul. 1876. In: *Coleção de Leis e Decretos da Provincia do Parana 1875-1876*. Curitiba: Typ. Perseverança, 1876.

³⁰ PARANÁ. Lei 456. In: *Coleção de Leis e Decretos da Provincia do Parana 1875-1876*. Curitiba: Typ. Perseverança, 1876.

³¹ PARANÁ. Regulamentos. In: *Colleção de Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná. (1892)*. Curitiba: Typ. D'Republica, 1911.

³² BRASIL. *Manifesto do Congresso Republicano Federal*. Rio de Janeiro, 5 jul. 1887. p.2.

³³ *A República*. Curitiba. 7 dez. 1889, p.1.

³⁴ CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.45.

³⁵ SEIGNOBOS, C. Prefácio. In: _____. *Compendio da Historia da Civilização: desde os tempos mais remotos ate a actualidade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914.

³⁶ VALENTIN, Veit. *Historia Universal*. Prefácio, Tomo I. Rio de Janeiro: Livraria Martins Ed., s.d.

³⁷ PARANÁ. Decreto de 28 dez. 1893. In: *Colleção de Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná*. Curitiba: Typ. D'Republica, 1911.

³⁸ PARANÁ. Decreto de 28 dez. 1893. In: *Colleção de Leis, Decretos e Regulamentos do Estado do Paraná*. Curitiba: Typ. D'Republica, 1911.

³⁹ PARANÁ. *Actas da Congregacao do Ginasio Paranaense e Escola Normal*. Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Livro de Actas (1889-1920). Curitiba, [19-?].

⁴⁰ MASCARENHAS, Annibal. Prefácio. In: _____. *Lições de historia geral*. Rio de Janeiro: Quaresma & C, 1894.

⁴¹ A história nacional, além de ficar prescrita apenas no 6º ano do curso, na composição da cadeira, aparece, de 1896 a 1908, dividindo seu espaço com conteúdos da matéria de Francês, compondo a cadeira de Francês e História do Brasil. Por essa cadeira foram responsáveis os seguintes professores: João Heating (30 mar. 1896 a 5 maio 1899), Geraldo Ribas (maio 1899 a 19 jul. 1899), Manoel Gomes Viegas (jul. 1899 a 2 out. 1908). (Paraná. Livros de Posses de Lentes e Professores do Ginásio Paranaense, 1890-). Considerando o período em que cada professor ocupou os encargos da cadeira, entende-se que a História do Brasil no Paraná ainda não havia encontrado seu espaço de legitimação como disciplina autônoma até o início da República.

⁴² PARANÁ. *Actas da Congregacao do Ginasio Paranaense e Escola Normal*. Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Livro de Actas (1889-1920). Curitiba, [19-?].

⁴³ MAIA, Luis de Queiroz de Mattoso. *Licoes de Historia do Brazil*. Rio de Janeiro: Dias da Silva Junior, s.d. p.50.

⁴⁴ PARANÁ. *Actas da Congregacao do Instituto Paranaense e Escola Normal*. Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Livro de Actas (1876-1889). Curitiba, [18-?]; PARANÁ. *Actas da Congregacao do Ginasio Paranaense e Escola Normal*. Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Livro de Actas (1889-1920). Curitiba, [19-?].

⁴⁵ SILVA, Conselheiro J. M. P. da. *Curso de história dos diferentes estados americanos*. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert, 1876. p.9.

⁴⁶ DUQUE, Luiz Gonzaga. *Revoluções Brasileiras (resumos históricos)*. Rio de Janeiro: Typ. do "Jornal do Commercio", 1898, p.1.

⁴⁷ VELLOZO, D. P. de C. *Lições de história*. 6.ed. Curitiba: Instituto Neo-Pitagórico, 1948.

⁴⁸ NEGRÃO, R. *Gazeta Paranaense*, 21 set. 1888, apud VARGAS, s.d, p.64.

Artigo recebido em 7 de novembro de 2011. Aprovado em 30 de abril de 2013.