



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDVALDO COSTA RODRIGUES

**A HISTÓRIA DO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL
PELOS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX (1831-1898)**

FORTALEZA
2023

EDVALDO COSTA RODRIGUES

A HISTÓRIA DO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL PELOS
LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX (1831-1898)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

FORTALEZA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R612h Rodrigues, Edvaldo Costa.

A história do Brasil e a construção da identidade nacional pelos livros didáticos do século XIX (1831-1898) / Edvaldo Costa Rodrigues. – 2023.

200 f. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

1. História do Brasil. 2. Livro didático. 3. Identidade nacional. 4. Ensino de História. I. Título.

CDD: 370

EDVALDO COSTA RODRIGUES

A HISTÓRIA DO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL PELOS
LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX (1831-1898)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá.

Aprovada em: 30/11/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Juca (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antonia Liz de Maria Martins Torres (Membro Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Zilda Maria Menezes Lima (Membro Externo)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo (Membro Externo)
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. Cesar Augusto Castro (Membro Externo)
Universidade Federal do Maranhão (UFC)

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar forças, discernimento e serenidade para prosseguir minha jornada acadêmica.

Em seguida, agradeço ao prof. Dr. Almir Leal pelo início da orientação e ao Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá pela continuidade do trabalho até a defesa da tese.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), à Faculdade de Educação (FACED) e a Linha de Pesquisa História e Educação Comparada (LHEC) da Universidade Federal do Ceará (UFC) pela oportunidade em cursar o doutorado.

Agradeço aos professores Almir Leal, Gisafran Jucá, Zilda Lima, Laura Alves, Juraci Cavalcante, Patrícia Holanda, Francisco Ari de Andrade, Antonia Liz Torres, Bernadete Porto, Messias Holanda Dieb, Adriana Limaverde, de quem fui aluno durante o doutorado e pude reconstruir os meus saberes a partir de suas aulas.

Agradeço a profa. Dra. Juraci Maia Cavalcante e a profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes pelos conselhos e toda a colaboração na conclusão do doutorado.

Agradeço a profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda, a profa. Dra. Zilda Maria Menezes Lima, ao prof. Dr. Francisco Egberto de Melo, a profa. Dra. Antônia Liz de Maria Martins Torres e ao prof. Dr. Cesar Augusto Castro pela disponibilidade e observações pertinentes durante o exame de qualificação e defesa da tese.

Agradeço a Secretária Municipal de Educação de São Luís e a profa. Maria de Jesus Gaspar, pela sensibilidade política em valorizar o aperfeiçoamento dos profissionais do magistério, permitindo minha licença capacitação para cursar doutorado.

Agradeço à amiga e conterrânea, Alda Margareth, pelo incentivo e toda a logística durante a seleção do doutorado em Fortaleza.

Agradeço à toda a equipe do PPGE pelo atendimento e logística durante minha estada no doutorado.

Sou grato a todos os amigos que fiz durante o doutorado na FACED.

Gratidão especial as amigas Ana Cristina e Thatianny Jasmine, pelo convívio e amizade construídos a partir do curso de doutorado.

A história distingue-se das demais ciências por ser, simultaneamente, arte. Ela é ciência ao coletar, achar, investigar. Ela é arte ao dar forma ao colhido, ao conhecido e ao representá-los. Outras ciências satisfazem-se em mostrar o achado meramente como achado. Na história, opera a faculdade da reconstituição. Como ciência, ela é aparentada à filosofia; como arte, à poesia.

(L. Von Ranke, Die Idee der Universalhistorie, 1835)

RESUMO

Esta tese investiga o papel da história do Brasil no processo de construção da identidade nacional no século XIX, tomando como objeto empírico livros didáticos publicados entre 1831 e 1898. A investigação incidiu sobre o conteúdo histórico de cinco livros de história do Brasil destinados ao ensino secundário, são eles: *Resumo da Historia do Brasil até 1828* (1831) do major Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde a partir da tradução de Ferdinand Denis (1798-1890), *Compêndio da História do Brasil* (1843) do general José Ignácio de Abreu e Lima, *Lições de História do Brazil* (1861) do Dr. Joaquim Manoel de Macedo, *Lições de História do Brazil* (1895) do padre Raphael Maria Galanti e *Lições de História do Brazil* (1898) do Dr. Luís de Queirós Mattoso Maia. A pesquisa é de natureza qualitativa com viés documental e histórico, inserindo-se na perspectiva da História Cultural, devido à sua relação com a cultura escolar e a história da educação. A análise comparativa em torno dos conteúdos revelou a pertinência entre a história do Brasil nos respectivos livros didáticos e o processo de construção da identidade nacional como um projeto de Estado durante o século XIX. Os livros didáticos, enquanto veículos portadores de valores, contribuíram para produzir um imaginário sobre o Brasil como uma nação autônoma politicamente, organizada administrativa e territorialmente. Além da dimensão econômica, mostraram que o Brasil tinha uma ligação política e cultural com Portugal, pois mesmo com a passagem da colônia para o Império, permanecia no trono um representante da Casa de Bragança. As narrativas históricas, dadas como prontas, inclinaram para um viés positivista, compondo uma história linear e exemplar cujos fatos apresentavam relação de causa e efeito, mas sem espaço para articulação e reflexão, induzindo, portanto, a uma análise isolada dos acontecimentos históricos. Além disto, caracterizaram-se pela exaltação dos heróis nacionais, a organização cronológica dos fatos e a valorização dos documentos como fontes de verdades históricas. Também, percebeu-se, traços do historicismo, principalmente quanto a inserção do homem num certo universo histórico de valores exemplares. Conforme os livros, conclui-se que a identidade nacional difundida para o brasileiro era que este descendia de um povo branco, português e católico, originado durante a colonização, não tinha descendência do índio e nem do negro africano.

Palavras-chave: História do Brasil; Livro Didático; Identidade nacional; Ensino de História.

ABSTRACT

This thesis investigates the role of Brazilian history in the process of construction of national identity in the 19th century, taking as its empirical object textbooks published between 1831 and 1898. The investigation focused on the historical content of five Brazilian history books intended for secondary education. , they are: Summary of the History of Brazil until 1828 (1831) by Major Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde based on the translation by Ferdinand Denis (1798-1890), Compendium of the History of Brazil (1843) by General José Ignácio de Abreu e Lima , Lessons on the History of Brazil (1861) by Dr. Joaquim Manoel de Macedo, Lessons on the History of Brazil (1895) by Father Raphael Maria Galanti and Lessons on the History of Brazil (1898) by Dr. Luís de Queirós Mattoso Maia. The research's nature is qualitative with a documentary and historical bias, working in the perspective of Cultural History, due to its relationship with school culture and the history of education. The comparative analysis concerning the contents revealed the relevance between the history of Brazil in the respective textbooks and the process of building a national identity as a State project during the 19th century. Textbooks, as vehicles that port values, contributed to producing an imaginary about Brazil as a politically autonomous nation, organized administratively and territorially. In addition to the economic dimension, they showed that Brazil had a political and cultural connection with Portugal, for even though the transition from colony to Empire, an agent of the House of Bragança remained on the throne. The historical narratives, considered ready-made, tended towards a positivist bias, composing a linear and exemplary history which facts presented a cause and effect relationship, but without space for articulation and reflection, therefore inducing an isolated analysis of historical events. Furthermore, they were characterized by the exaltation of national heroes, the chronological organization of facts and the valorization of documents as sources of historical truths. Also it was noticed traces of historicism, mainly regarding the insertion of man in a certain historical universe of exemplary values. According to the books, it is concluded that the national identity disseminated to Brazilians was that they descended from a white, portuguese and catholic people, originated during the colonization, and did not have indian or black African descent.

Keywords: History of Brazil; Textbook; National identity; Teaching History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro “Resumo da História do Brasil até 1828” (1831)	25
Figura 2 – Advertência	28
Figura 3 – Capa do livro “Compêndio da História do Brasil” (1843)	30
Figura 4 – Capa do livro “Lições de História do Brasil” (1861)	35
Figura 5 – Quadro sinótico da Lição II	37
Figura 6 – Capa do livro “Lições de Historia do Brazil” (1895)	38
Figura 7 – Apêndice das Lições de História do Brasil (1895)	41
Figura 8 – Capa do livro “Lições de História do Brasil” (1898)	42
Figura 9 – Fachada da sede do IHGB no Rio de Janeiro	59
Figura 10 – Karl Friedrich Philipp von Martius	65
Figura 11 – Francisco Adolfo de Varnhagen	72
Figura 12 – Folha do sumário de História Geral do Brazil (1854)	74
Figura 13 – Seminário São Joaquim, no século XVIII	84
Figura 14 – Justiniano José da Rocha	88
Figura 15 – João Batista Calógeras	90
Figura 16 – Joaquim Manoel de Macedo	91
Figura 17 – Antonio Gonçalves Dias	92
Figura 18 – José Maria da Silva Paranhos Júnior	94
Figura 19 – Francisco Inácio Homem de Mello	95
Figura 20 – João Capistrano Honório de Abreu	95
Figura 21 – Tabela de matérias estudadas	100
Figura 22 – Programa de ensino para o exame de admissão (1849)	102
Figura 23 – Parecer da Inspeção da Instrução Pública de Pernambuco	114
Figura 24 – Cristóvão Colombo (1451-1506)	120
Figura 25 – Pedro Alvares Cabral	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
BDSF	Biblioteca Digital do Senado Federal
BBM	Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin
LEMAD	Laboratório de Ensino e Material Didático – História da USP

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição do corpus documental	22
Quadro 2 – Sumário do livro “Resumo da História do Brasil até 1828” (1831)	26
Quadro 3 – Sumário do livro “Compêndio da História do Brasil” (1843)	32
Quadro 4 – Sumário do livro “Lições de História do Brasil” (1861)	36
Quadro 5 – Sumário do livro “Lições de História do Brasil” (1895)	39
Quadro 6 – Sumário do livro “Lições de História do Brasil” (1898)	44
Quadro 7 – Esquema das operações metódicas da pesquisa histórica	53
Quadro 8 – Evolução da disciplina História (1855-1901)	104
Quadro 9 – Capitâneas hereditárias (1834-1836)	161

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OS INTINERÁRIOS DA PESQUISA	20
2.1 O corpus documental	21
<i>2.1.1 Resumo da História do Brasil até 1828, de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde</i> .	25
<i>2.1.2 Compêndio de História do Brasil, de José Inácio de Abreu e Lima</i>	30
<i>2.1.3 Lições de História do Brazil, de Joaquim Manuel de Macedo</i>	35
<i>2.1.4 Compêndio de História do Brazil, de Raphael Maria Galanti</i>	38
<i>2.1.5 Lições de História do Brazil, de Luis de Queirós Mattoso Maia</i>	42
2.2 A Fundamentação teórica	46
2.3 A Fundamentação metodológica	50
3 RAÍZES DA HISTÓRIA DO BRASIL	56
3.1 O IHGB e seu projeto de história do Brasil	58
3.2 Von Martius e sua proposta para a escrita da história do Brasil	64
3.3 Varnhagen e sua História Geral do Brasil	71
4 HISTÓRIA DO BRASIL E LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO SECUNDÁRIO	78
4.1 O surgimento da história como disciplina escolar	79
4.2 O Colégio Pedro II e o ensino de História do Brasil	83
<i>4.2.1 Os catedráticos de História do Brasil</i>	87
<i>4.2.2 Os Programas de Ensino de História do Brasil</i>	97
4.3 Os livros didáticos para o ensino de História do Brasil	106
5 O IMAGINÁRIO DA IDENTIDADE NACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS	116
5.1 A origem da nação	117
5.2 A colonização	133
5.3 A formação do povo	145
5.4 A unidade territorial	159
5.5 O patriotismo	167
5.6 Natureza e progresso	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	188
FONTES DA PESQUISA DOCUMENTAL	200

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros textos sobre o Brasil surgiram por volta do século XVI e foram escritos por cronistas, viajantes, religiosos e memorialistas, os quais tiveram por principal objetivo dar notícias sobre as novas terras, descrevendo aspectos como a paisagem natural, as potencialidades econômicas, a população, entre outros. No caso dos textos escritos pelos religiosos – da Companhia de Jesus – estes tinham, além do caráter informativo, o de catequização dos povos nativos. Entre os primeiros autores destacam-se Pero Vaz de Caminha, José de Anchieta, Manoel da Nóbrega e Fernando Cardim e outros. Entre os séculos XVII e XIX circularam alguns textos escritos por autores brasileiros e de outras nacionalidades, apresentando suas interpretações sobre o Brasil.

Nas primeiras décadas do oitocentos, duas obras se destacaram como produção nacional: o *Resumo da História do Brasil até 1828* (1825), do major luso-brasileiro Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde e o *Compêndio da História do Brasil* (1843), do general pernambucano José Ignácio de Abreu e Lima. Mas, apesar de sua importância, principalmente por serem incluídas no Colégio Pedro II para o ensino de história do Brasil, não foram reconhecidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e pelo Estado como a história nacional.

Em 1844, o IHGB lançou um concurso para premiar a melhor proposta a respeito de como escrever a história geral do Brasil. “Tinha-se em mente um projeto de ‘História Geral do Brasil’ que se identificava com um grande levantamento descritivo dos fatos e documentos” (Araújo, 2008, p. 144). O vencedor desse concurso foi o naturalista bávaro Karl Friedrich Philipp von Martius com um trabalho intitulado *Como se deve escrever a história do Brasil*. Em 1854, Francisco Adolfo de Varnhagen, diplomata brasileiro, sócio do IHGB e futuro visconde de Porto Seguro, publicou sua *História Geral do Brasil*. Decerto que tal obra seguiu algumas recomendações de Martius e inaugurou, do ponto de vista sistemático, a historiografia brasileira no século XIX.

A partir do preâmbulo acima, destaca-se o objetivo desta tese, que é investigar o papel da história do Brasil no processo de construção da identidade nacional no século XIX, tomando como objeto empírico livros didáticos publicados entre 1831 e 1898. A formulação desse objetivo pautou-se na premissa de que “a formação de uma identidade *nacional* resulta de um processo complexo de símbolos, tradições, rituais e memória histórica, para a qual concorrem as várias experiências sociais e culturais que os indivíduos partilham ao longo de sua vida” (Gasparello, 2015, p. 41, *grifo do autor*).

Na escolha do século XIX como tempo cronológico, foram considerados vários acontecimentos importantes e que aqui destacam-se dois. Primeiro é o período em que a história ganhou *status* de ciência, tornou-se uma disciplina universitária na Europa e uma disciplina escolar no Brasil (Barros, 2017). A história passou de uma análise puramente interpretativa e filosófica à fundamentação com base em método científico (Guimarães, 2011). Segundo, é no início do século XIX que vai se acentuando o surgimento dos Estados Nacionais ou países, “(...) um tipo de sociedade político-territorial soberana, formada por uma nação, um Estado e um território” (Bresser-Pereira, 2017, p. 158). E uma das primeiras preocupações desses Estados foi a construção de uma identidade nacional, um processo do qual “(...) participaram massivamente intelectuais, artistas e escritores” (Thiesse, 2001, p. 7).

Como se percebe, para discutir a questão da construção da identidade nacional é importante compreender o processo que levou à formação das nações modernas entre os séculos XVIII e XIX, pois “(...) antes dessa época não se pode falar em nações propriamente ditas, nem na Europa, nem em outras partes do mundo” (Fiorin, 2009, p. 116). Isto porque, “(...) as nações foram construídas de modo bem diferente daquele que é relatado pelas histórias oficiais. As suas origens não se perdem na noite dos tempos, nos períodos obscuros e heroicos descritos nos primeiros capítulos das histórias nacionais” (Thiesse, 2000, p. 15).

Decerto que a identidade seria o elo que fundamentaria a relação entre indivíduo e nação. Na concepção de Hall (2006), a identidade é um termo e, ao mesmo tempo, uma atitude que vai além da ideia de origem do indivíduo, já que sua (re)construção depende da cultura em que ele está inserido. Ortiz (2006, p. 1-2), por sua vez, ressalta que: “(...) toda identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, ela é uma diferença. Porém, a identidade possui ainda outra dimensão, que é interna. Dizer que somos diferentes não basta, é necessário, mostrar em que nos identificamos”. Nos termos de Gasparello (2015, p. 42), “a formação de uma identidade nacional resulta de um processo complexo de símbolos, tradições, rituais e memória histórica, para a qual concorrem as várias experiências sociais e culturais que os indivíduos partilham ao longo de sua vida”. Para Hall (2006, p. 48), “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”.

No caso do Brasil, a construção da identidade nacional fez parte de um projeto de Estado que começou a se materializar a partir 1822, quando ocorreu a emancipação política do Brasil. Até então, o povo se identificava muito mais com o local onde morava do que com o seu país. Isto implica dizer que não havia um sentimento de pertencer à nação, tampouco uma cultura singular, “um pernambucano, por exemplo, tinha como pátria o Pernambuco, como país,

o Brasil e, como nação, a portuguesa” (Vieira; Oliveira, 2020, p. 134). Vale destacar que a identidade nacional pensada pelo Império não se restringia apenas ao sentimento de pertencimento do povo à sua nação e da unidade entre si, mas também em torno da construção de um corpo político que justificasse a passagem do processo de colonização para a emancipação política. Além disso, tal identidade serviria para esconder as diferenças étnicas, regionais e as desigualdades sociais.

Nesse sentido, Araújo (2015, p. 375) Araújo comenta que “(...) a luta pelo reconhecimento da legitimidade da Independência do Brasil levou o governo do agora monarca constitucional a recrutar letrados nacionais e estrangeiros capazes de produzir narrativas da legitimidade nacional”. Tais narrativas serviriam, entre outros, para unir as diferenças regionais e étnicas, fortalecer o poder imperial e construir uma identidade nacional para o país recém-independente. Na perspectiva de Burke (1992, p. 330) “(...) a narrativa não é mais inocente na historiografia do que o é na ficção. No caso de uma narrativa de acontecimentos políticos, é difícil evitar enfatizar os atos e as decisões dos líderes, que proporcionam uma linha clara à história, à custa dos fatores que escaparam ao seu controle” (Burke, 1992, p. 330). É exatamente em torno das narrativas que a pesquisa para esta tese se desenvolveu, analisando-se o conteúdo temático dos cinco livros didáticos elencados.

A construção da nacionalidade foi um projeto que teve como protagonista o IHGB, instituição intelectual sob a imediata proteção do Imperador. “Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a ‘Nação brasileira’, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das ‘Nações’, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX” (Guimarães, 1988, p. 6). “No Brasil, os intelectuais ligados ao IHGB irão se empenhar em produzir uma historiografia com uma visão homogênea do Brasil e conformadora de uma nação brasileira, definida em sua identidade como ligada a uma tarefa civilizadora iniciada com a colonização portuguesa” (Gasparello, 2015, p. 42).

Tal “civilização”, herança da colonização europeia, seria um dos traços fundamentais da identidade nacional. Essa era a percepção de Francisco Adolfo de Varnhagen, um dos pensadores do Império, membro do IHGB e o primeiro a explicitar em carta ao imperador Dom Pedro II os fundamentos definidores da identidade que o Brasil deveria ter (Guimarães, 1988). A nação brasileira idealizada por Varnhagen era vista “(...) como obra da colonização portuguesa, continuada com a independência, esta representara, sim, uma ruptura política com a metrópole, mas não uma cisão com a civilização portuguesa – europeia, católica” (Oliveira, 2008, p. 38). Em sua *História Geral do Brasil*, Varnhagen empregou uma narrativa

que serviu de fundamento para legitimar o passado colonial, o que atenderia aos interesses do Estado e de uma parte da sociedade.

Outra instituição que também terá um papel importante no processo de construção da identidade nacional é o Colégio Pedro II que, concidentemente, entrou em funcionamento na mesma década do IHGB. Nesse colégio, tido como modelo para a educação secundária, a história do Brasil tornou-se uma disciplina escolar e foram elaborando-se os primeiros programas de ensino e livros didáticos, os quais serviram para a difusão da história didática durante o século XIX.

A temática da construção da unidade nacional, que se expressa no ensino mediante a articulação entre momentos históricos tidos como decisivos (independência, abolição, república), acaba construindo uma referência de identidade para a ‘nossa História’ ensinada: é como se o Brasil -todo indivisível e eterno -encontrasse, ali, a sua verdadeira expressão, a sua completude. (Cardoso, 2002, p. 107).

Assim, “a relevância da história no processo de construção da nação e no processo de elaboração da identidade nacional se evidencia na medida em que contribui para distinguir as nações entre si, individualizando-as a partir de determinadas qualidades” (Guimarães, 2011, p. 230). Nesse contexto, a presente tese busca demonstrar *como e em que medida a história do Brasil narrada nos livros didáticos contribuiu para o processo de construção da identidade nacional ao longo do século XIX*. A escolha do livro didático de história do Brasil como objeto empírico para tal investigação, considerou que, “além de se constituir como importante dispositivo no mundo escolar – instituidor de saberes e de práticas –, o livro didático expressa, como objeto de cultura, o complexo conjunto formado pelas manifestações do campo cultural, artístico, político e ideológico de uma época” (Gasparello, 2015, p. 44).

Entre as motivações para a pesquisa, destaca-se a relação do tema com a atividade docente do pesquisador e a identificação de poucos estudos em perspectiva comparada sobre livros didáticos de história do Brasil publicados no século XIX. Encontrou-se apenas uma tese, especificamente, a de Luís César Castrillon Mendes. Desse modo, a presente tese se diferencia de outros estudos por realizar uma análise comparativa em 5 livros de história do Brasil, ampliando, assim, a reflexão acerca da função desses livros e do ensino de história na construção da identidade nacional, bem como das marcas atuais dessa identidade que se encontram enraizadas desde o século XVI.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa empregada nesta tese é de abordagem qualitativa nas formas documental e histórica. A pesquisa documental, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “(...) é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. A pesquisa

histórica, por sua vez, “é um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano” (Rüsen, 2007, p. 104). Nesse sentido, é um tipo de pesquisa que lida com uma tensão heurística, “prévia entre sentido e fato, entre significado e experiência, no trabalho com as fontes. Não são as fontes que decidem sobre que história pode ser escrita em resposta significativa a cada pergunta histórica” (Rüsen, 2015, p. 179).

O *corpus* da pesquisa documental foi dividido em dois blocos. No primeiro estão cinco livros didáticos de história do Brasil publicados entre 1831 e 1898. São eles: *Resumo da Historia do Brasil até 1828* (1831) do major Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde com tradução de Ferdinand Denis (1798-1890), *Compêndio da História do Brasil* (1834) do general José Ignácio de Abreu e Lima, *Lições de História do Brazil* (1861) do Dr. Joaquim Manoel de Macedo, *Lições de História do Brazil* (1895) do padre Raphael Maria Galanti e *Lições de História do Brazil* (1898) do Dr. Luís de Queirós Mattoso Maia.

O segundo bloco é constituído por dois documentos de muita relevância que serviram de referência para a elaboração de livros didáticos no século XIX: a dissertação *Como se deve escrever a história do Brazil* (1845) de Karl Friedrich Philipp von Martius e o livro *História Geral do Brazil* (1854) de Francisco Adolfo de Varnhagen. De acordo com Guimarães (2000, p. 352), Martius “constrói seu texto caracterizando o papel de cada um dos três elementos étnicos na definição de uma fisionomia nacional: o branco ocupará evidentemente o centro da cena, ressaltando seu papel desbravador do interior do Brasil no século XVII na figura dos bandeirantes”. Grande parte das orientações de Martius foram acolhidas por Varnhagen, embora tenha se diferenciado daquele naturalista, no que se refere a opção historiográfica, pois não coadunava com “(...) o historicismo filosófico do século XVIII, na sua versão pronaturalista francesa, que encontramos em Montesquieu e Voltaire” (Wehling, 1999, p. 44).

Para a fundamentação teórica, optou-se pela perspectiva da História Cultural, com bases nos conceitos de livros didáticos de Choppin (2004), disciplinas escolares de Chervel (1990) e *apropriação* de Chartier (1991). A opção pela História Cultural deve-se ao fato de que “tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos” (Chartier, 2002a, p. 16-17).

Adianta-se que tal pesquisa revelou, entre outras coisas, a relação de saber-poder que estão implícitas nas narrativas, afinal, enquanto artefatos da cultura material escolar, não são elaborados fora das demandas e interesses da sociedade. No caso dos livros de história do Brasil, mostrar-se-á que eles contribuiriam para legitimar um poder constituído por meio de uma

narrativa que buscava resgatar o passado colonial para torná-lo a origem da nação e defendia a continuidade da monarquia portuguesa.

Ao longo da tese, demonstramos que o Brasil foi representado como uma nação branca, católica e descendente direta de Portugal e que com relação à formação do povo brasileiro os livros apresentaram o branco português como o “colonizador”, enquanto o índio e o negro ocuparam a posição secundária. Sem esforço, os autores coadunaram com a historiografia de Varnhagen, especialmente quanto a uma história política, linear, exemplar e a ideia de que estaria na Colônia a gênese da nação brasileira. Nessa ótica sustenta-se a tese de que os livros didáticos de história do Brasil serviram como instrumentos ideológicos para fortalecer a crença no poder imperial e a continuidade da cultura portuguesa.

Em termos estruturais, a tese foi organizada em quatro partes. Iniciamos com os *itinerários da pesquisa*, apresentando o *corpus* documental, a fundamentação teórica e o percurso metodológico. As leituras que embasaram a fundamentação teórica possibilitaram a compreensão de que os documentos falam por si e o pesquisador, ao interpretá-los, deve considerar que foram elaborados em determinado tempo e com certos objetivos. Em seguida, apresentamos breve histórico sobre as *Raízes da história do Brasil*, destacando-se as primeiras narrativas sobre o Brasil publicadas a partir do século XVI e também os dois documentos que serviram de referência para a historiografia brasileira no século XIX, notadamente a dissertação de von Martius e o livro de Varnhagen.

Na sequência, dissertamos sobre *História do Brasil e livros didáticos no ensino secundário*, destacando-se o momento em que a história surgiu como disciplina escolar e o papel do Colégio Pedro II na produção de livros didáticos e na difusão da história do Brasil. Nesse capítulo já é possível perceber que ao longo do século XIX o currículo de História passou por diversas mudanças, “entre 1838 e 1901, houve 10 regulamentos ou decretos, reformulando os Planos de Estudos” (Bittencourt, 2008, p. 100). As reformulações ficavam a cargo dos professores catedráticos do Colégio Pedro II, aprovadas pelas Congregações dessa instituição de ensino. O mesmo ocorria em relação aos livros didáticos, cujos pareceres eram elaborados pelas Inspetorias da Instrução Pública na Corte e outros órgãos congêneres.

Por fim, apresentamos o *imaginário da identidade nacional nos livros didáticos*, isto é, as representações construídas a partir de elementos simbólicos e que remeteram à ideia de uma identidade nacional que caracterizava o Brasil enquanto nação e o que era ser brasileiro no século XIX. Após essa parte, finalizamos a tese com nossas considerações finais, apresentando o olhar sobre o percurso trilhado na consecução da pesquisa, respondendo-se às questões norteadoras e à pergunta histórica, entre outros pontos importantes.

2 OS INTINERÁRIOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico empregado na pesquisa que deu origem a esta tese, detalhando-se o *corpus* documental e os fundamentos teóricos-metodológicos que embasaram a análise e a interpretação dos dados. Nessa ótica, acolhemos a concepção proposta por Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30) para quem “a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”. De igual maneira, concordamos com o entendimento de Demo (2011, p. 34) quando assinala que a pesquisa “se define pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriedade metódica como fonte principal da renovação científica”. Para esse autor, o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, além de inovação e ética.

Pelas suas características, esta pesquisa foi classificada como de natureza qualitativa, posto que “(...) a ação indagativa se move de maneira dinâmica (...) entre os fatos e sua interpretação” (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p. 33). Além disto, assume as formas documental e histórica. A pesquisa documental utiliza fontes que, muitas vezes, não receberam tratamento analítico ou que ainda restam outras possibilidades investigativas. A pesquisa histórica “é a descoberta cuidadosa, exaustiva e diligente de novos fatos históricos, a busca crítica da documentação que prove a existência dos mesmos, permita sua incorporação ao escrito histórico ou a revisão e interpretação nova da História” (Rodrigues, 1978, p. 21). Para Rüsen (2015, p. 175), “o que é fonte depende, pura e simplesmente, do que eu quero saber. E o que eu quero saber depende, por sua vez, de minhas perguntas”. Assim, é importante saber que “o documento histórico é raramente ‘dócil’, ‘aberto’ ou ‘fácil’” (Karnal; Tatsch, 2009, p. 17).

Com efeito, a inquietação sobre uma fonte histórica é natural e necessária, pois motiva o pesquisador a desenvolver várias hipóteses na sua investigação. A esse respeito, May (2004, p. 208) ressalta que “as fontes incluem documentos históricos, como leis, declarações estatutárias e também os relatos de pessoas sobre incidentes ou períodos, nos quais elas estiveram envolvidas de fato”. Por fim, entende-se que um documento histórico (livro didático), enquanto fonte de pesquisa, precisa ser problematizado, pois sua importância está ligada principalmente a identificarmos como ele foi produzido, o que significou para a sociedade da época e como dialoga com o presente. Daí porque o sentido de um documento histórico pode ser alterado por quem o interpreta, logo, é preciso problematizá-lo para nortear a investigação. No caso desta pesquisa, como já assinalado, as fontes foram os livros didáticos de história do Brasil publicados entre 1831 e 1898.

2.1 O *corpus* documental

De acordo com Bardin (2011, p. 126), “(...) o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. E em meio a uma variedade de documentos, o pesquisador precisa selecionar apenas aquilo que realmente será analisado, isto é, o que tem relação com o objeto de estudo. Na ótica de Chartier (2002a, p. 63), “os documentos/materiais obedecem também a processos de construção onde se investem conceitos e obsessões dos seus produtores e onde se estabelecem as regras de escrita próprias do gênero de que emana o texto”.

Bauer e Gaskell (2015, p. 44) informam que, nas ciências históricas, o *corpus* representa “uma coleção de textos” e também pode ser definido como “um corpo de uma coleção completa de escritos ou coisas parecidas; o conjunto completo de literatura sobre algum assunto... vários trabalhos da mesma natureza, coletados e organizados”. Esses autores asseveram que “uma boa análise permanece dentro do *corpus* e procura dar conta de toda diferença que está contida nele” (Ibid., p. 44-45).

Quem trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos e desconfiar de determinadas armadilhas, antes de estar apto a fazer uma análise de seu *corpus* documental. Inicialmente deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o investigador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver na mão: eventuais fragmentos, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido. É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 8).

Nesse contexto, tem certa razão Cellard (2012, p. 298) quando adverte que “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”. Na análise do *corpus*, é importante compreender que “as fontes manifestam, então, fatos cujo sentido ainda tem de ser descoberto interpretativamente, enquanto no primeiro caso as fontes dão testemunho do sentido enquanto fato” (Rüsen, 2015, p. 188).

A partir desse entendimento, elaboramos um inventário de fontes para realizar a identificação dos livros. Com tal instrumento de coleta de dados, procuramos caracterizar cada livro didático, registrando o máximo de informações sobre esses livros, tais como dados catalográficos (autor, editora, ano e local de publicação), caracterização física, temas tratados, entre outros. Esse inventário ofereceu “um quadro sumário de um ou mais fundos ou coleções.

O objetivo é descrever as atividades de cada titular, as séries integrantes, o volume de documentos, as datas-limite e os critérios de classificação e de ordenação” (Lopez, 2002, p. 29).

A escolha dos livros didáticos que compõem o *corpus* desta pesquisa considerou como critério de inclusão a temporalidade, a inserção destes documentos nos programas de ensino do Colégio Pedro II e o lugar socioinstitucional dos autores. Bardin (2011, p. 128) recomenda que, na seleção de um *corpus*, “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha”. Ao todo, foram encontrados treze livros de história do Brasil considerados de utilidade didática e, destes, cinco foram selecionados, adotando-se o critério de inclusão informado.

Quadro 1 – Descrição do *corpus* documental.

N.	Documento	Autor	Ano	Typografia	Local
1	Resumo da História do Brasil até 1828	Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde	1831	Gueffier	Rio de Janeiro
2	Compêndio da História do Brasil	José Ignácio de Abreu e Lima	1843	Eduardo e Henrique Laemmert	Rio de Janeiro
3	Lições de História do Brasil	Joaquim Manoel de Macedo	1861	Imparcial de J. M. Garcia	Rio de Janeiro
4	Lições de História do Brasil	Raphael Maria Galanti	1895	Industrial de São Paulo	São Paulo
5	Lições de História do Brasil	Luis de Queirós Mattoso Maia.	1898	Francisco Alves	Rio de Janeiro
6	Lições de História do Brasil para alunos das escolas primárias	Esmeralda Masson de Azevedo	1916	Papelaria Macedo – Quitanda, 74	Rio de Janeiro
7	Noções de História do Brasil	Osório Duque de Estrada	1933	Francisco Alves	Rio de Janeiro
8	Resumo da História do Brasil	José E. C. de Sá e Benevides	1911	Livraria Francisco Alves	Rio de Janeiro
9	História do Brasil – Curso primário e gymnasial	Mario Bulcão	1910	Typographia Magalhães	São Paulo
10	Pequena História do Brasil para uso das escolas primárias	Mario Vasconcellos da Veiga	1926	Jacinto Ribeiro dos Santos	Rio de Janeiro
11	Pontos de História do Brasil: guia auxiliar do estudante	Rocha Campos	1924	Livraria Zenith	São Paulo
12	Pontos de História do Brasil	Pedro do Couto	1923	Jacinto Ribeiro dos Santos	Rio de Janeiro
13	História do Brasil para o curso comercial	A. F. Cesarino Junior	1937	Companhia Editora Nacional	São Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria desses livros foi localizada em sites governamentais com acesso aberto, como a Biblioteca Digital do Senado Federal (BDSF), a Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (BBM) e o Laboratório de Ensino e Material Didático – História (LEMAD) da USP, com exceção da *Internet Archive*. A BDSF é um sistema aberto implantado em 2006, que armazena, preserva, divulga e dá acesso em formato digital, abrigando milhares de documentos de interesse do Poder Legislativo, servindo para preservar a memória documental brasileira.

A BBM foi criada em janeiro de 2005 e está vinculada à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo (USP), tendo por função abrigar e integrar a coleção brasileira reunida pelo bibliófilo José Mindlin e sua esposa Guita ao longo de mais de oito décadas. O LEMAD, também vinculado à USP, é uma plataforma digital organizada em 2008, e disponibiliza documentos históricos de interesse para pesquisas em educação ou outros fins, sendo possível encontrar propostas curriculares, livros didáticos digitalizados, biografias de alguns autores, entre outros. A *Internet Archive* é uma organização sem fins lucrativos, constituída por uma biblioteca e outros artefatos culturais em formato digital.

O levantamento sobre os autores dos livros de história do Brasil revelou, entre outras coisas, os seus lugares sociais e profissionais. À exceção dos autores Bellegarde e Abreu e Lima, uma das hipóteses que podemos aventar é que os livros foram elaborados para atender aos programas de ensino oficiais da época. Interessante destacar que os autores não apenas registraram nos livros suas formações e atuações profissionais, mas deixaram evidente sua concepção de homem e de sociedade para o Brasil imperial. Como será observado, os livros tiveram como autores dois militares, um padre e dois médicos. Normalmente, os autores informavam sua filiação a alguma instituição do Império, quer pública ou privada, tais como: Abreu e Lima (IHGB), Galanti (IHGB/Colégio S. Luiz de Itu), Macedo e Mattoso Maia (Colégio Pedro II). Além disto, os livros traziam, de forma escrita, uma cópia do documento de aprovação por algum Conselho da Instrução Pública. É evidente que tais credenciais conferiam ao livro e ao autor um respeito naquela sociedade imperial.

Como fontes históricas, os livros didáticos fornecem “um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade que um dia foi vivida e que se apresenta como relevante para o presente do historiador” (Barros, 2020, p. 5). Sem as fontes, “não há caminho possível para que um historiador atinja uma determinada realidade ou processo histórico que pretenda examinar, ou, tampouco, não surge a possibilidade de reformular uma certa visão do Passado em função de questões levantadas no Presente” (Barros, 2017, p. 80).

Os livros didáticos e as informações sobre seus autores ofereceram a base material para a interpretação acerca do conteúdo de história do Brasil veiculado no século XIX,

compreendendo-se que o conhecimento ensinado na escola está envolto em intencionalidades cultural, educacional, econômica, política e ideológica, as quais influenciam no desenvolvimento de valores e crenças diante da realidade social. De igual modo, tudo o que é interpretado e escrito pelo pesquisador está envolto em sua visão de mundo e na teoria que fundamenta a sua prática historiográfica.

Durante a leitura dos livros, verificamos que a maioria dos autores (Bellegarde, Macedo, Galanti e Mattoso Maia) mostrou Portugal como o protagonista daquele período das grandes navegações, reafirmaram o direito jurídico sob a posse das terras brasileiras. Após esse preâmbulo, trataram do “descobrimento do Brasil”. Um ponto interessante quanto às capas de alguns livros é que constavam as credenciais dos autores, como titulação, lugar social e intelectual, o que denota o papel que desempenhavam na sociedade brasileira do século XIX.

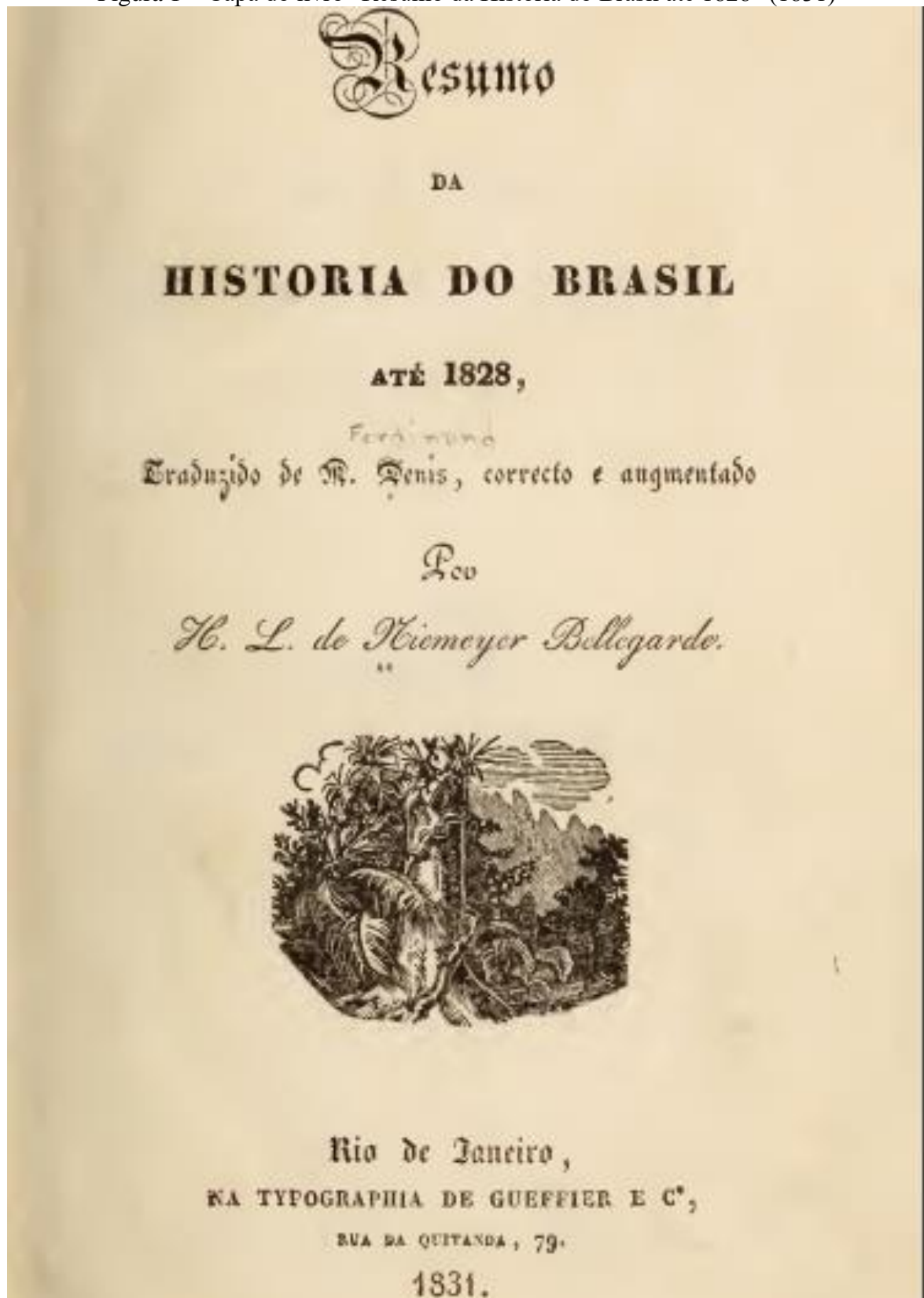
Alguns assuntos ocuparam parte bem maior em relação a outros, a exemplo dos “índios que habitavam o Brasil antes do seu descobrimento”, o mesmo não ocorreu em relação aos negros, pois ficaram na invisibilidade enquanto sujeitos históricos. Disto depreende-se que “(...) os sistemas de classificação, os critérios de recorte, os modos de representações – não se reduzem absolutamente às ideias que enunciam ou aos temas que contêm. Possuem sua lógica própria – e uma lógica que pode muito bem ser contraditória, em seus efeitos, como letra da mensagem” (Chartier, 1991, p. 187).

Decerto, os negros ocuparam lugar secundário na sociedade e na história escrita. Nessa ótica, Cunha (1992, p. 16) chama atenção para o fato que, na época do marquês de “Pombal, a Coroa pretendia enfim, numa visão mais ampla, promover a emergência de um povo brasileiro livre, substrato de um Estado consistente (Perrone): índios e brancos formariam este povo enquanto os negros continuariam escravos”. Schwarcz e Starling (2015, p. 16) ressaltam que “a despeito dos números controversos, estima-se que em 1500 a população nativa girasse em torno de 1 milhão a 8 milhões, e que o ‘encontro’ com os europeus teria dizimado entre 25% e 95%”. Para as autoras, “pavimentava-se o caminho religioso para as futuras justificativas da escravização não só dos índios como dos negros africanos, ambos considerados descendentes da maldição de Cam” (Ibid., p. 26).

Por fim, sabendo que “o livro pode ser usado como objeto de investigação para se estudar, por exemplo, como os documentos são usados e mobilizados na construção das narrativas sobre os assuntos de cada capítulo” (Cavalcanti, 2016, p. 277), passa-se a caracterizar os cinco livros didáticos que constituem o *corpus* da pesquisa, trazendo informações mais detalhadas sobre seus autores e o conteúdo histórico apresentado em seus sumários.

2.1.1 Resumo da História do Brasil até 1828, de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde

Figura 1 – Capa do livro “Resumo da História do Brasil até 1828” (1831)

Fonte: Internet Archive¹¹ Disponível em: https://archive.org/details/resumodahistoria00niem_0.

Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde (1802-1839), nasceu em Portugal e veio para o Brasil em companhia de seus pais na transmigração da corte portuguesa em 1808. Sua família ocupou vários cargos militares. Em 1817, Henrique Luiz ingressou na Academia Real Militar, no Rio de Janeiro, após formado e já, em destaque, hierarquicamente, na instituição, foi enviado para Moçambique em 1821, na condição de ajudante de ordem do governador na colônia portuguesa naquele país. Regressou ao Brasil em 1822 e serviu no Corpo de Engenheiros. O seu *Resumo da História do Brasil* foi escrito antes da criação do IHGB e era produto da tradução do *Résumé de l'histoire du Brésil et de la Guyane, integrada à Collection des Résumés Historiques* (1825) feita por Jean Ferdinand Denis (1798-1890).

Embora Bellegarde não fosse docente do Colégio Pedro II, seus livros foram adotados por essa instituição até a chegada de *Lições de História do Brasil*, do Dr. Joaquim Manoel de Macedo. O “(...) o livro de Bellegarde/Denis (1831) trazia a narrativa do passado sob a ótica de uma história nacional – até um passado ainda recente, contemporâneo de seus leitores, já que a escrita abrangia os eventos até 1828” (Gasparello, 2015, p. 45).

Quadro 2 – Sumário do livro “Resumo da História do Brasil até 1828” (1831)

CAPÍTULO	TÍTULO	Pág.
s/título	Advertência	7
Primeira Época	O BRASIL ANTES DA CONQUISTA	9
Segunda Época	O BRASIL CONQUISTADO PELOS PORTUGUESES	39
	Divisão do Brasil em Capitanias	47
	Povoação do Espírito Santo	50
	Povoação de Pernambuco	50
	Povoação da Bahia	52
	Tentativas dos Franceses para se estabelecerem no Brasil	53
	Povoação de S. Paulo	59
	Expulsão dos Franceses	62
	Povoação do Rio de Janeiro	63
	Divisão do Brasil em dois governos separados	66
	O Brasil volta ao regime de hum só Governador	69
	Povoação da Parahyba	69
	Terceira Época	O BRASIL NO DOMÍNIO HESPAHOL
Minas de prata		73
Povoação de Seregype		73
Os Inglezes acommettem o Brasil		74
Povoação do Rio Grande do Norte		78
Incursões no interior		78
Povoação do Ceará		80
Nova expedição franceza		81
Povoação do Maranhão		82
Povoação do Pará		85
Os Holandeses atacão o Brasil		85
Conducta dos Colonos para com os Indigenas		89
Segunda invasão e estabelecimento dos Holandeses		91

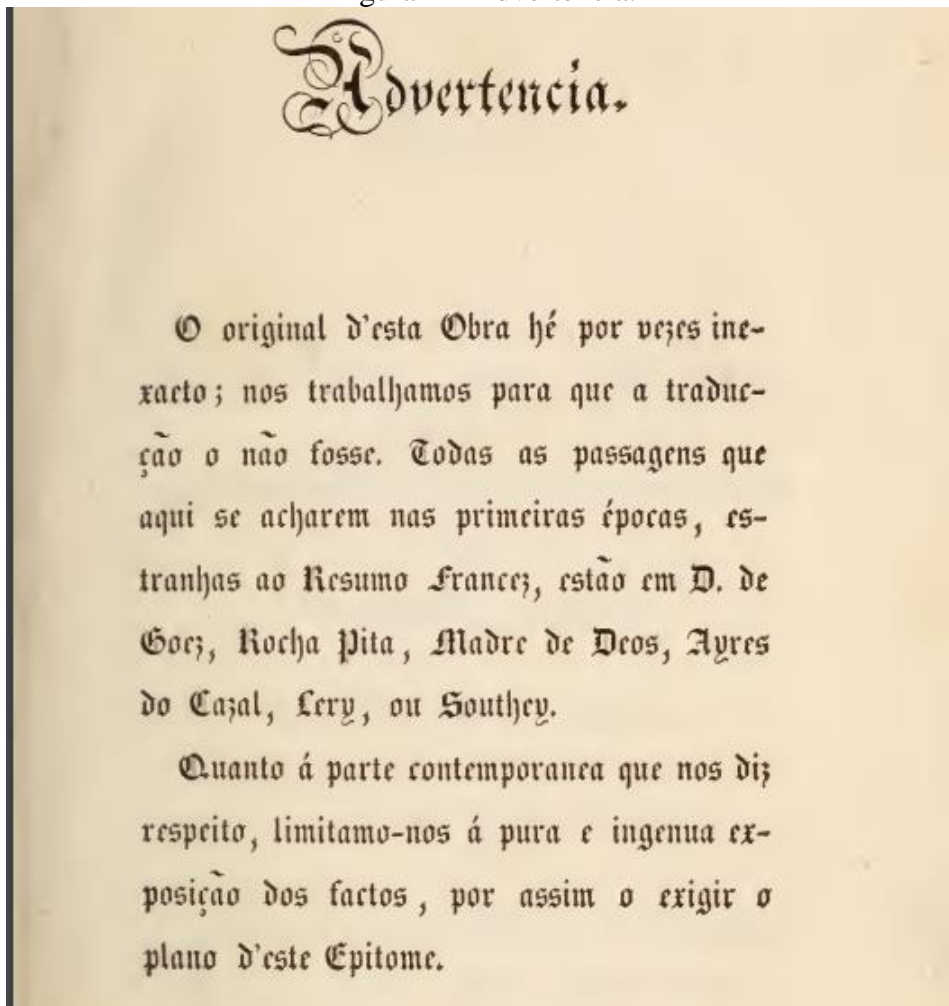
	Viagem pelo amasonas	105
	O Brasil he governado por Vicereys	111
Quarta Época	O BRASIL LIVRE DO JUGO D'HESPAÑHA	113
	Insurreição em S. Vicente	114
	Expulsão dos Holandezes	116
	O Brasil recebe título de Principado	131
	Povoação de S. Catharina	131
	Rasgo de Valor	134
	Povoação das Alagoas	135
	Fundação da Colonia do Sacramento	136
	Minas de ouro	137
	Povoação de Minas Geraes	139
	Negros de Palmares	140
	Outras expedições francesas	144
	Decadência no Norte	151
	Povoação do Piauhy	153
	Povoação do Matto Grosso	154
	Povoação de Goyaz	156
	Minas de diamantes	158
	Povoação do Rio Grande do Sul	160
	Guerras de limites	161
	A capital do Brasil passa ao Rio de Janeiro	163
	Melhoramentos no Brasil	163
Os Hespanhoes tomão S. Catharina	167	
Limites definitivos	168	
Intento revolucionário em Minas Geraes	170	
Guerra com Buenos Ayres	174	
Quinta Época	O BRASIL COMO SÉDE DA MONARCHIA PORTUGUEZA	177
	Liberdade de commercio	178
	Conquista de Cayenna	179
	Patriotica admiração	180
	O Brasil elevado a Reino	182
	Campanha do Sul	183
	Revolução em Pernambuco	189
	Cazamento do Principe Réal	193
	Acclamação d'El Rey D. João VI	193
	Segundo período da Campanha do Sul	194
	Nova Constituição política	202
	Reunião eleitoral no Rio de Janeiro	203
	Regresso d'El Rey D. João VI	210
	O Príncipe Réal D. Pedro fica Regente do Brasil	210
	Sexta Época	O BRASIL IMPERIO CONSTITUCIONAL INDEPENDENTE
Reunião da Assembleia Contituinte		217
Movimentos em diferentes Provincias		218
Incorporação de Montevideo ao Brasil		227
Dissolução da Constituinte		229
Constituição oferecida ao Imperador		230
Segunda Revolução em Pernambuco		231
Attentado na Bahia		235
Reconhecimento da Independencia	236	

	Nascimento do Príncipe Imperial D. Pedro	237
	O Imperador da Constituição à Portugal e abdica a Coroa d'aquelle Reino	237
	Morte da Imperatriz	238
	Terceiro período da campanha do Sul	238
	Matança no Rio de Janeiro	248
	Fim da campanha do Sul, e separação de Montevideo	251

Fonte: Bellegarde (1831)

“No Resumo de Bellegarde adotam-se seis épocas superficialmente distintas, como nos antigos cronistas que se preocupavam mais com a distribuição das matérias do que com as delimitações periódicas” (Rodrigues, 1957, p. 158). Como se percebe, esse autor não demonstrou interesse na periodização da história do Brasil, até porque isto foi motivo de interesse no interior do IHGB, fundado, tempos depois dessa publicação, isto é, em 1838. Interessante destacar que Bellegarde fez questão de justificar ao leitor que seu livro se resume a uma compilação de outros autores e que se deteve apenas na parte contemporânea, mesmo assim, limitando-se “à pura e ingênua exposição dos fatos”. Em relação a essa questão, vejamos suas próprias palavras.

Figura 2 – Advertência.



Fonte: Bellegarde (1831)

De todo modo, o livro de Bellegarde foi aceito como obra escolar para a época, recebendo elogios até mesmo do IHGB, inaugurando um período de obras didáticas no Império e contribuindo para a difusão do patriotismo nas escolas do século XIX. O autor agradeceu aos colaboradores que apoiaram a publicação do livro, numa lista que somava mais de quinhentas pessoas. Eram figuras de prestígio na sociedade imperial, tais como políticos, sacerdotes, barões, entre outros. Uma das coisas que possa ter contribuído para a aceitação do livro tenha sido a perspectiva didática empregada pelo autor, vinculada a uma pedagogia da nação, isto é, voltada para a difusão de uma identidade nacional.

Bellegarde traz uma série de eventos históricos que julgou importantes para serem difundidos na escola com vistas a reforçar o patriotismo no Brasil português frente às forças estrangeiras, como as expulsões dos franceses e dos holandeses. A monarquia portuguesa foi exaltada nas páginas do livro, como mostra o índice acima, onde se veem palavras como: patriotismo, admiração, aclamação, nascimento do príncipe, morte da imperatriz, entre outros.

Pela sua própria formação, Bellegarde apresentou uma história com viés militar, onde a expulsão de invasores em defesa da territorialidade ficou bem evidente, aliás reservou 18 tópicos para tratar das povoações do Brasil. Esse autor tentou se diferenciar da tradução de Ferdinand Denis, porém, a inovação ocorreu apenas quanto à forma, já que acrescentou só um capítulo a mais: *O Brasil antes da conquista*. Nos termos de Bellegarde, o seu livro era uma resposta para a falta de material sobre a História do Brasil, principalmente porque essa – assim como a Geografia – era abordada com a História Geral.

Agora, porém, melhor investigando acerca dos poucos fatos que daquele escritor trasladamos, nos chegamos a convencer de que, sem embargo das numerosas correções que por então lhes fizemos, ficavam eles os menos circunstanciados de toda a obra, por isso, abandonamos de todo o primeiro original, e compusemos a íntegra dessa segunda edição, que damos ao público. (Bellegarde, 1831, p. 1).

As palavras de Bellegarde deixam evidente que se preocupou em relação ao conteúdo, corrigindo possíveis do ponto de vista da história. A esse respeito, Forquin (1992) assinala que os conteúdos são seleções, proposições e saberes oficializados no interior de uma cultura para, então, serem ensinados na escola. O professor-autor, enquanto intelectual, “é filho do seu tempo. Escreve, analisa e interpreta a partir do seu tempo vivido, das suas experiências e de sua formação teórico-metodológica, ou, porque não de vida” (Mendonça, 2015, p. 37). Para Foucault (2009, p. 265), “o autor é, sem dúvida, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito. Mas a atribuição - mesmo quando se trata de um autor conhecido - é o resultado de operações críticas complexas e raramente justificadas. As incertezas do opus”.

2.1.2 Compêndio de História do Brasil, de José Inácio de Abreu e Lima

Figura 3 – Capa do livro “Compêndio de História do Brasil” (1843)

Fonte: BDSF²

² Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/182894>.

O pernambucano José Ignácio de Abreu e Lima (1794-1869), foi um militar importante na sociedade imperial, principalmente por sua atuação na Revolução Republicana de 1817 e por viver “intensamente os eventos da primeira metade do século XIX, com participação destacada nas guerras de independência das colônias espanholas” (Gasparello, 2015, p. 46). Lutou ao lado de Simón Bolívar nas batalhas contra o domínio espanhol e se engajando na luta pela formação da nação latino-americana. Além de militar, foi político, escritor e jornalista, possuía sólida formação filosófica, científica e de línguas, pertencia a uma rica família pernambucana que era proprietária do engenho Casa Forte.

O seu *Compêndio da História do Brasil*, foi publicado em 1843, no Rio de Janeiro, pela famosa tipografia dos irmãos Eduardo e Henrique Laemmert. O autor destacou que seu compêndio era fruto de uma compilação de vários autores e que teve o esmero em reunir o máximo de fatos possíveis, organizando-os em uma sequência cronológica. Entre as referências bibliográficas utilizadas estão: a *Corographia Brasilica*, do padre Ayres de Casal, a *Historia do Brazil*, de Robert Southey, o *Resumo da Historia do Brasil*, de Henrique Luiz Niemeyer Bellegarde e a *Historia do Brasil*, de John Armitage. Embora tenha utilizado essas referências, o livro que mais se baseou foi a *Histoire du Brésil*, de Alphonse de Beauchamp (1767-1832). Não diferente do também militar Bellegarde, Abreu e Lima caminhou na perspectiva da pedagogia da nação, trazendo uma história biográfica que enfatizava as letras, as armas e as virtudes.

“Abreu e Lima foi escritor nacional, com obra não inspirada na historiografia Varnhagen. Suas fontes foram autores estrangeiros que escreveram sobre o Brasil” (Santos, 2011, p. 79). Era um homem polêmico, defendia seus ideais, muitas vezes diferentes do que pensavam os demais intelectuais de sua época, tanto que utilizou os jornais para repudiar o parecer de Varnhagen que reprovou o seu compêndio. Na verdade, “sendo já um dos principais candidatos do Cônego para redigir a História Geral, Varnhagen tinha todo o interesse em desqualificar qualquer empresa que lhe ameaçasse roubar a prerrogativa” (Araújo, 2008, p. 175). Esse general tinha uma forte negação em relação aos desdobramentos da presença portuguesa nas instituições brasileiras, defendendo veementemente a independência não apenas política, mas também intelectual, literária.

Embora seu compêndio não tenha sido recomendado pelo IHGB³, assim como o de Bellegarde, ambos, “foram adotados no Imperial Colégio até a publicação das Lições de História do Brasil de Joaquim Manuel de Macedo (1861), professor catedrático de História

³ Após a celeuma com Varnhagen, Abreu e Lima se retirou do quadro de sócios do IHGB.

Universal e do Brasil daquela prestigiada instituição” (Gasparello, 2015, p. 45). O compêndio foi organizado em seis capítulos, correspondendo a seis épocas da história do Brasil.

Quadro 3 – Sumário do livro “Compêndio da História do Brasil” (1843)

CAPÍTULO	TÍTULO	Pág.
s/título	Prefácio	V
s/título	Introdução	XIII
Primeiro 1500-1531	I. Descobrimto do Brasil por Pedro Alvares Cabral	1
	II. Primeiras explorações das terras do Brasil	7
	III. Martim Affonso de Souza navega por toda a costa desde o Cabo de' Santo Agostinho até o Rio da Prata, e volta a fundar a Colônia de S. Vicente. Duarte Coelho Pereira expulsa os Francezes de Itamaracá	14
	IV. Descrição geral d'esta vasta região	18
	V. Character, usos, e costumes dos habitantes naturaes do Brasil	27
Segundo 1532-1580	I. Capitánias hereditárias estabelecidas no Brasil no reinado d'EI-Rei D. João III	43
	II. Estado das outras Capitánias. Chegada ao Brasil de Thomé de Souza, primeiro Governador Geral	57
	III. Influencia da Religião no Brasil. Estado do Clero da Colônia. Segundo e terceiro Governadores Geraes..	64
	IV. Tentativa dos Francezes para se estabelecerem no Brasil. Expedição de Nicolau Durand de ViJlegaiguon. Expulsão dos Francezes do Rio de Janeiro. Fundação da Cidade de S. Sebastião	71
	V. Divisão do Brasil em dois Goyel'llos-dislinchos. Transmigração dos Tupinambás. O Brasil reunido de novo debaixo de um só Governo. Acontecimentos que fazem passar o Reino de Portugal e suas Colonias para o domínio da Hespanha.	84
Terceiro 1580-1640	I. Estado do Brasil na epocha em que passou para o dominio da Hespanha. Diversas incursões dos piratas inglezes. Novas indagações sobre as minas de prata do Brasil. O fabuloso paiz - Edorado.	91
	II. Administração de Pedro Botelho. Alliauçã dos Aymorés. D. Diogo de Menezes. Fundação do Ceará. Estabelecimento dos Francezes no Maranhão. Gaspar de Souza. Expedições de Jeronimo de Albuquerque, e de Alexandre de Moura. Expulsão dos Francezes da ilha e costa do Maranhão. Conquista do Grão-Pará, e fundação da Cidade de Belem. Creação do novo Estado elo Maranhão.	101
	IV. Os Hollandezes invadem o Brasil. Ocupação ela Cidade de S. Salvador. Expulsão dos Ho aa ezes. Desastre das esquadras hespanhola, porlugueza e hollandeza. Incursões parciaes. Crueldade commetida contra os Indios.	112
	V. Segunda expedição hollandeza contra o Brasil. Ocupação de Olinda e do Recife. Campo Beal do Bom Jesus. Sorpresa do General Loneq. Allaque de Olinda pelos Porluguezes.	121
	VI. A guerra muda de aspecto. Combate naval. Incendio de Olinda. Calabar abandona os Porluguezes. Consequeneias funeslas da sua traição. Morle do General hollandez. Reimbach. Rasgo patriotico de Jaguarary. Os Palmares. Conquista da Parahiba pelos Hollandezes. cupação do Pontal de Nazarelh.	128
	VII. Ultimos esforços dos Portuguezes em Pernambuco. Emigração e abandono da Provincia. Ocupação de Porto Calvo. Supplicio de Calabar. Albuquerque é chamado à Europa. Rebello, Camarão, e Henrique Dias. Segunda emigração de Pernambuco. Mauricio de Nassau. Derrota dos Portuguezes em Porto Calvo. Fuga de Bagnuolo. Seguuda invasão da Bahia. Retirada de Nassau, Outras conquistas dos Bollandezes.	137
	VIII. Estado politico das Provincias do Maranhão. Viagem de Teixeira pelo Amazonas até Quito. Sua volla a Belem. O Conde da Torre. O Marquez de Montalvão, primeiro Vice-Rei nomeado para o Brasil. Revolução de Portugal.	148
	1. O Brasil entra de novo no dominio portuguez. Mauricio de Nassau deixa o governo da Colonia, e ,olla para a Hollanda. Decadencia do Brasil bollandez. O Maranhão e o Ceará libertam-se dos Hollandezes. Conspiração de Pernambuco descoberta. João Fernandes Vieira reúne os seus amigos c toma as armas.	159
Quarto		

1641-1654	II. Vieira é reconhecido Chefe dos Independentes de Pernambuco. Combate de Tabocas. [Inocência de Vida], Moreno, Henrique Dias, e Camarão com João Fernandes Vieira. Combate naval de Tamandaré. Ataque e tomada da Casa Forte por Vieira e Vidal. O General Buss prisioneiro.	167
	III. Compra da Fortaleza de Nazareth. Ataque de Itamacá. Traição dos transfugas holandeses. Vieira queima as suas próprias plantações. Conspiração contra Vieira. Sua magnanimidade. O General Sigismundo chega com uma frota holandesa ao Recife.	174
	IV. O Brasil entra de novo no domínio português. Mauricio de Nassau deixa o governo da Colônia, e volta para a Holanda. Decadência do Brasil holandês. O Maranhão e o Ceará libertam-se dos Holandeses. Conspiração de Pernambuco descoberta. João Fernandes Vieira reúne os seus amigos e toma as armas.	181
	V. Apoderam-se os Holandeses de Olinda. Sortida do General Drinck. Sigismundo devasta de novo as costas da Bahia. Morte de Camarão. Segunda batalha dos Guararapes. Derrota e morte do General Brinck. O Conde de Castello-melhor Vice-Rei do Brasil. Continuação do cerco do Recife.	188
	VI. A esquadra de Magalhães surge em Nazareth. Conselho de guerra. Bloqueio do Recife. Ataque das obras exteriores por Vieira. Ataque das Cinco-Pontas. Motim do povo e da guarnição do Recife. Capitulação dos Holandeses. Todo o Brasil entra no domínio da Corôa de Portugal.	195
	Quinto 1654-1807	I. Tratado de paz de 1.660 entre Portugal e a Holanda. O Príncipe D. Pedro, Regente de Portugal. Tratado de paz de 1.668 entre Portugal e a Hespanha. Estado do Brasil. Os Paulistas ou Mamelucos do Brasil durante o século XVII.
II. A Ilha de Santa Catharina. Povoação das Alagoas. Fundação da Colônia do Sacramento. Sabará e Villa Rica. Guerra civil. Antonio d'Albuquerque, Governador do Districto das ilhas. Destruição completa dos Palmares.		211
III. Bispados do Brasil. Expedição malograda de Duclerc. Duguay Trouin toma a cidade do Rio de Janeiro. que foi depois resgatada pelos seus habitantes.		220
IV. Tratado de Utrecht. A Cidade de Marianna. Villa do Cuyabá. Vila Boa de Goyaz. Primeiro diamante achado no Brasil. Tratado de 1. 750. O Marquez de Pombal. Extinção dos Jesuítas.		229
V. Projecto de revolução em Minas. O Príncipe D. João Regente de Portugal. Estado do Brasil no fim do século XVIII, Guerra de 1801. Transmigração da Família Real de Bragança para o Brasil.		244
Sexto 1808-1821	I. A Família Real chega ao Brasil. Entusiasmo geral. Os portos do Brasil abrem-se a todas as nações amigas. Novos e importantes estabelecimentos. Tomada e ocupação de Cayenna. D. Rodrigo de Souza Continho. Os aventureiros que acompanharam a Família Real. O Brasil elevado à categoria de Reino.	255
	II. Revolução e Independência de Buenos Ayres. Exercito de observação nas fronteiras do Rio Grande. Campanhas de 1.81.1. e 1.81.2. Armistício. A divisão portuguesa de voluntarios d'EI-Rei. Campanhas de 1816 e 1817. Ocupação de Montevideo e da Colônia do Sacramento.	262
	III. Morte da Rainha. Revolução de Pernambuco. Causas principais d'este acontecimento. Conselho de guerra. Morte do Brigadeiro Manoel Joaquim Barbosa de Castro. O Governador capitula no Forte do Brum. e parte para o Rio de Janeiro. Governo provisório.	270
	IV. A Parahiba e o Rio Grande do Norte. Comissões ao Ceará e à Bahia. Funestos resultados. Bloqueio de Pernambuco. O Marechal Cogominho e as tropas da Bahia. Reacção nas Alagoas, no Rio Grande e na Parahiba. Combate de Ipojuca. Dissolve-se o Governo Republicano. Os Patriotas são remetidos para a Bahia. Novas execuções naquela Cidade. Luiz do Rego chega a Pernambuco. Outros supplicios. A Alçada	282
	V. Proseguem a hostilidade no Sul. Varios combates Convenção de 1819. Artigos retidos no Paraguay. Definitiva incorporação de Montevideo ao Reino Unido de Portugal, Brasil, e Algarve.	297

Fonte: Abreu e Lima (1843)

O sumário acima mostra que os livros pertencem a seu tempo e dizem muito de seus autores, principalmente sobre sua ligação com o Estado, seu posicionamento político e seu lugar

social. Desse modo, não é de se estranhar que Abreu e Lima, enquanto militar, tenha construído uma história que legitimava o poder constituído e buscava despertar o patriotismo nos jovens. Para Gasparello (2004), o livro desse militar – assim como o de Bellegarde – pertence a uma fase que classificou como “história patriótica”, pois foi escrito no contexto das mudanças políticas do país, onde se vislumbrava um futuro entre as nações civilizadas da Europa.

O texto era constituído em maior parte pelo cotejamento de outras narrativas. A exceção correspondia aos capítulos ligados à Revolução de 1817 e à história contemporânea. A ‘falta’ de originalidade seria também compensada pelo estilo de Abreu e Lima, ‘cheio de elegância, energia e concisão’, que garantiria o sucesso do empreendimento, e pelo índice cronológico, que tornaria possível em ‘uma só vista’ identificar os principais elementos de uma época. (Rodrigues, 2021, p. 13).

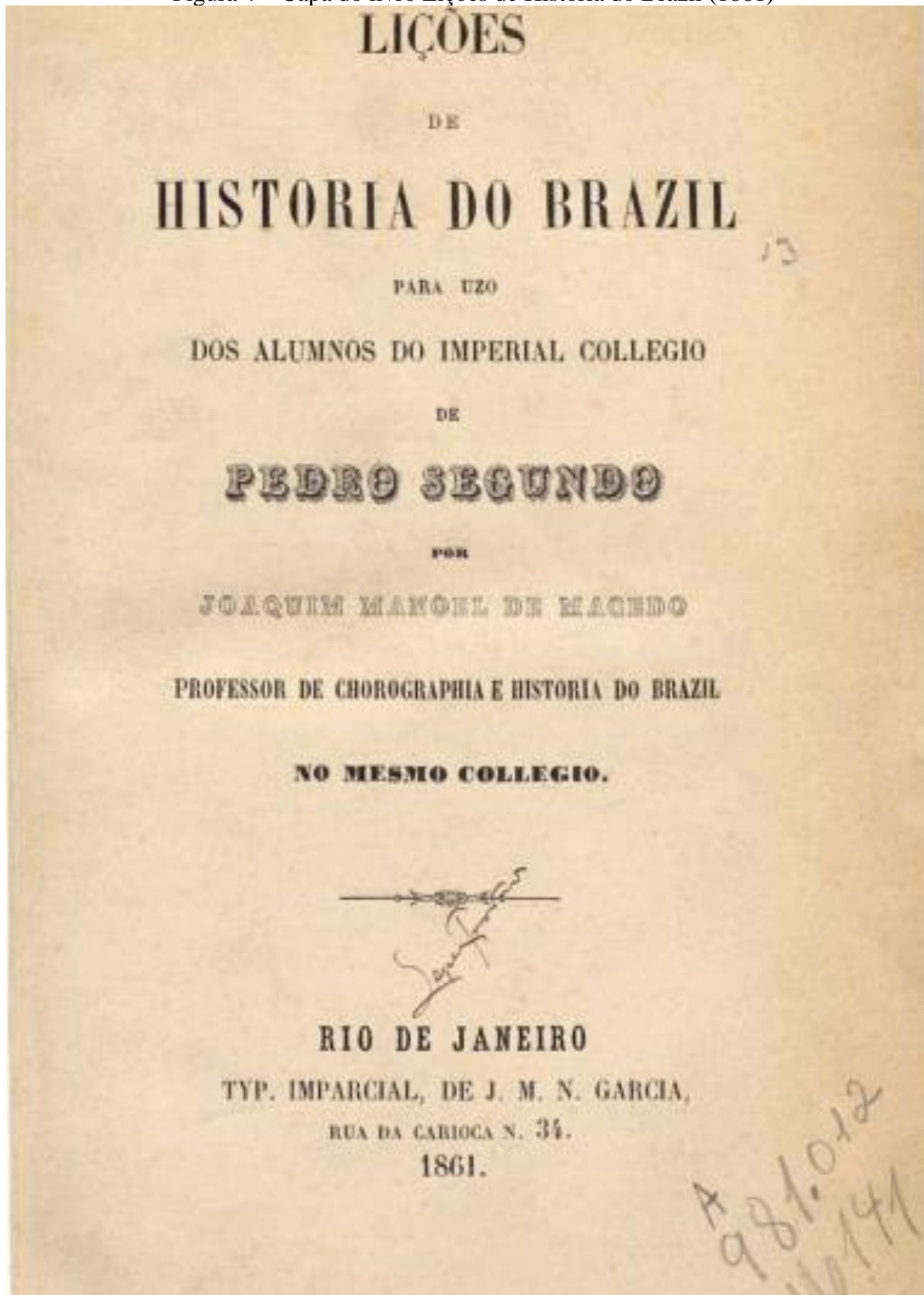
Abreu e Lima não elaborou o seu compêndio para fins escolares, mas sim “(...) para seus pares letrados, eruditos e versados em história do Brasil” (Rodrigues, 2021, p. 15). No entanto, contemplou pelo menos três das quatro características estruturantes que um bom livro didático deve ter: formato claro e estruturado, estrutura didática clara e relação com a prática da aula (Rüsen, 2011). De acordo com Gasparello (2009, p. 273), o texto desse militar “é mais livre”, exaltando a terra e aos indígenas que, para ele, seriam “brasileiros”. Quanto aos colonos, os classificou de “cruéis e piratas da terra”. Comenta a referida autora que “essa concepção será radicalmente combatida pelo historiador Varnhagen (1844) no IHGB e ficará ausente dos livros didáticos no período seguinte, que irá consolidar o modelo de nação identificada com os aspectos ‘civilizadores’ da ex-metrópole” (Gasparello, 2015, p. 47).

A nação que emerge de seu compêndio não é pacífica, os heróis erram e cometem crimes e lutam por seus interesses. O índio é o *brasileiro* que luta contra os invasores e opressores; os colonos são ambiciosos e cruéis na caça ao índio; o negro torna-se *fugitivo* e *audaz*; homens ilustres e destemidos que morrem pelo ideal republicano; *patriotas* que salvaram a integridade nacional com a monarquia. (Ibid., p. 49).

Para Abreu e Lima (1943, p. 5), “nenhum serviço será mais apreciado do que aquele que começar a preparar os elementos, averiguando e ordenando os fatos, corrigindo e verificando as datas, esmerilhando antigos documentos”. No que se refere à originalidade do compêndio, o autor utilizou o método compilatório, que consistia na utilização do pensamento de outros autores no texto. Tal método era comum entre os séculos XVIII e XIX, não trazendo, portanto, implicações para quem o utilizasse, considerando que não havia legislação normativa que regulamentasse tal prática. Por fim, há que se compreender que “(...) o texto é o de um general que precisa manter a ordem. Sob esta ótica, a disciplina e a hierarquia são sempre privilegiadas, as ações da legalidade são reconhecidas como necessárias e corretas, mesmo sendo comandadas pelo partido ao qual se opõe” (Gasparello, 2015, p. 49).

2.1.3 Lições de História do Brazil, de Joaquim Manuel de Macedo

Figura 4 – Capa do livro Lições de História do Brazil (1861)

Fonte: BDSF⁴

⁴ Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242433>.

O livro didático do Dr. Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), publicado na segunda metade do século XIX, foi organizado em 11 lições. O conteúdo inicia com as considerações preliminares, passando pelo descobrimento do Brasil e finalizando com a unidade sobre o domínio espanhol. Uma das características interessantes desse livro está na parte reservada à fixação do conteúdo, em que o autor utilizou como recurso didático o “resumo explicativo”, o “questionário” e o “quadro sinótico”. Especificamente quanto ao quadro, Macedo apresentou personagens que julgou importantes para bem representarem a história do Brasil, destacando suas qualidades e feitos. O livro foi elaborado para o ensino secundário no Colégio Pedro II, instituição na qual era docente, aprovado em 1861 pelo Conselho de Instrução Pública da Corte, teve uma edição ampliada em 1863.

Entre outras referências, Macedo utilizou Varnhagen como um dos autores, principalmente para confirmar fatos e datas, o que, por si só, já demonstrava que o livro também tinha como objetivo formar bons súditos ao império. As narrativas sobre os sujeitos históricos mostraram que esses autores não pouparam esforços para cristalizar na população brasileira da época uma conformação com a colonização portuguesa. A concepção pejorativa sobre os negros e indígenas foi bem confluyente entre ambos. Quanto à originalidade, Macedo (1861, p. 6) destacou que não teve a “(...) pretensão de ter escrito coisas novas; adaptamos apenas ao método que empregamos, o que outros escreverão antes e melhor do que nós o poderíamos fazer: sabemos disso, e dizemo-lo o primeiro antes de todos”.

Quadro 4 – Sumário do livro “Lições de Historia do Brazil” (1861)

LIÇÕES	TÍTULO	Pág.
-	Prefácio.	5
I	Considerações preliminares.	8
II	Descobrimto do Brazil.	23
III	Primeiras explorações.	33
IV	Christovão Jacques e Martin Affonso de Souza.	43
V	O Brazil em geral – Povos que habitavam o Brazil na época do seo descobrimto.	55
VI	Systema de colonização do Brazil empregado por D. João III.	83
VII	Primeiros Donatarios de Capitancias Hereditária do Brazil.	93
VIII	Estabelecimento de um governo geral no Brazil: Thomé de Souza – Primeiro Governador Geral do Brasil.	107
IX	Duarte da Costa – Segundo Governador Geral do Brazil.	117
X	Mem de Sá – Terceiro Governador Geral do Brazil.	127
XI	Divisão do Brazil em dous Governos, subsequente reunião em um só. – Domínio Hespanhol.	137

Fonte: Macedo (1861)

Da análise do sumário acima, o consenso espraia-se para a assertiva de que tanto Varnhagen quanto Macedo não esconderam a devoção e fidelidade à Coroa portuguesa. Procuraram mostrar um Brasil com potencialidades e bom para se morar. Aliás, ao caracterizar

o país, esse autor exaltou as belezas e riquezas naturais e ressaltou que “(...) o reino mineral disputa em riqueza com o vegetal e animal: naquele encontramos todas as pedras preciosas, que o luxo e a ostentação admiram e procuram, e todos os produtos, que a indústria explora e aproveita com tanto benefício para a humanidade” (Macedo, 1861, p. 56). Por meio de uma narrativa factual e linear, o autor apresentou os principais acontecimentos e os sujeitos históricos – na sua concepção – que fizeram parte da expansão do império português. Como já assinalado, o protagonismo dos negros e indígenas não foi percebido na história do Brasil escrita por Macedo.

Figura 5 – Quadro sinótico da Lição II

PERSONAGENS :	ATTRIBUTOS :	FEITOS E ACONTECIMENTOS :	DATAS.
D. MANOEL — O Afertunado.	Roi de Portugal.	Manda Pedr'Alvares Cabral em uma expedição ás Indias.	1500
		Sabe, commandando uma esquadra, para as Indias.	9 de Março de . . . 1500
		Descobre uma terra que chamou ilha da Vera Cruz— (o Brazil.)	22 de Abril de . . . 1500
PEDR'ALVARES CABRAL.	Governador da provincia da Beira e Senhor de Belmonte.	Entra em Porto Seguro.	25 de Abril de . . . 1500
		Levanta uma cruz e o padrão das armas portuguezas em Porto Seguro.	1.º de Maio de . . . 1500
		Continua a derrota para as Indias.	2 de Maio de . . . 1500
D. DIOGO ORTIZ.	Bispo de Ceuta.	Officia celebrando pontifical no mosteiro de Belém em Lisboa e prega um sermão alluzivo á expedição de Cabral.	8 de Março de . . . 1500
FR. HENRIQUE.	Frade Franciscano.	Celebra em um ilhéu de Porto Seguro o santo sacrificio da missa, que é a primeira que tem lugar no Brazil.	26 de Abril de . . . 1500
		Celebra no continente em Porto Seguro a segunda missa.	4.º de Maio de . . . 1500
GASPAR DE LEMOS.	Capitão de um dos navios da esquadra commandada por Cabral.	Por determinação de Cabral volta para Portugal á dar parte do descobrimento.	2 de Maio de . . . 1500
ALONSO DE HOJEDA.	Navegador hespanhol.	Descobre parte do norte do Brazil.	Junho de 1499
VICENTE YANES PINÇON.	Navegador hespanhol.	Sabe de Palos com quatro caravellas.	18 de Novembro de . . 1499
		Descobre o norte do Brazil.	25 de Janeiro de . . 1500
DIOGO DE LEPE.	Navegador hespanhol.	Sabe de Palos com duas caravellas.	Dezembro de 1499
		Descobre o norte do Brazil.	Fevereiro ou Março de 1500
NICOLÃO GOELBO.	Capitão e piloto portuguez.	Examina e sonda o rio que depois se chamou do Frade.	23 de Abril de . . . 1500
AFFONSO LOPES.	Piloto portuguez, que foi no navio de Cabral.	Descobre e annuncia á Cabral uma abrigada, a que este chamou Porto Seguro.	24 de Abril de . . . 1500

Fonte: Macedo (1861)

Considerando o contexto educacional do século XIX, certamente Macedo inovou do ponto de vista pedagógico ao trazer esses quadros sinóticos em cada lição, pois, entre outras coisas, serviam como mapas mentais para fixação dos conteúdos, além de direcionarem os alunos a certas aprendizagens, como, por exemplo, fatos, datas, heróis. Sobre esse livro, Vechia (2008, p. 120) pontua que eram os “quadros sinóticos que lhe davam um caráter didático, uma vez que apresentavam, de forma sintética e de fácil visualização, os eventos, as datas e os personagens mais importantes do período, representados em cada quadro”. O livro de Macedo foi recomendado nos planos de ensino do Colégio Pedro II a partir de 1876 até 1881.

2.1.4 Compêndio de História do Brasil, de Raphael Maria Galanti

Figura 6 – Capa do livro Lições de Historia do Brazil (1895)

LIÇÕES
DE
HISTORIA DO BRAZIL

DICTADAS PELO

P. RAPHAEL M. GALANTI S. J.

PROFESSOR NO COLLEGIO S. LUIZ DE ITÓ

e sociò correspondente do Instituto

SEGUNDA EDIÇÃO

REFUNDIDA PELO AUTOR

Historico e Geographico Brasileiro

Obra adoptada pelo Conselho Superior de Instrucção Publica de
S. Luiz do Maranhão

*e approvada pelo Conselho Sup. de
Instr. Publ. de S. Paulo.*



S. PAULO

TYPOGRAPHIA DA INDUSTRIAL DE SÃO PAULO
1895.

Digitized by Google

Fonte: Lemad/USP⁵

⁵ Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/4198>.

O padre Raphael Maria Galanti (1840-1917) pertencia à Companhia de Jesus, ingressou em 1860 e permaneceu até o seu falecimento. No Brasil, exerceu o magistério em colégios dessa ordem religiosa, localizados em Florianópolis, Pará, Rio de Janeiro e São Paulo. Nesses dois últimos estados, foi professor no Colégio Anchieta, em Friburgo, no ano de 1866, e no Colégio São Luiz de Ytú, em São Paulo, entre os anos de 1874 e 1876. Lecionou grego, latim, geografia, história universal, filosofia e história eclesiástica (Mendonça, 2015). Como professor-autor contribuiu significativamente para a difusão da história pátria, entre os livros publicados, estão *Compêndio de História Universal* (1894), *Lições de Historia do Brazil* (1895), *Compêndio de História do Brazil* (1895/6) e *Breve História do Brasil destinada às crianças do curso preliminar* (1913).

O livro de 1896 é bem mais volumoso e atualizado, mas com alguns pontos de semelhança em relação ao de 1895, notadamente quanto ao primeiro capítulo, reservado à exaltação de Portugal e suas proezas marítimas. Ao analisar a capa do livro de 1895, é possível perceber que o tamanho e a forma da letra demonstram o grau hierárquico das informações que precisam ser memorizadas: título, nome do autor, instituição social e intelectual.

Quadro 5 – Sumário do livro “Lições de Historia do Brazil” (1895)

LIÇÕES	TÍTULO	Pág.
I	Viagens e descobrimentos marítimos dos portugueses. Descobrimto da America por Christovam Colombo. Vasco da Gama.	1
II	Descobrimto do Brazil. Seus primeiros exploradores.	4
III	Povos que habitavam o Brazil na epoca do seu descobrimto. Ethnographia, lingua, e periodo de civilisação dos indios; tabas ou aldeas; usos , armas e costumes dos indios; religião, forma de governo, guerras , e matança dos prisioneiros.	13
IV	Systema de colonisação empregado por D. João III . Capitánias hereditarias. 1534—49.	19
V	Estabelecimento de um governador geral. Thomé de Souza e Duarte da Costa, 49—57.	24
VI	Mem de Sá, III governador geral . 57—72.	26
VII	Divisào do Brazil em dois governos, e subse quente reuniào em um só. Dominio da Hespanha. Estado em que se achava o Brazil em 1581.	27
VIII	Influencia religiosa sobre a conducta moral, civil e politica dos povos do Brazil, exercida pelos jesuítas.	30
IX	Governo interino da primeira junta governativa 81—83. Manoel Telles Barreto. 83—87. Governo interino de uma segunda junta 87—91.	33
X	D. Francisco de Souza, 91—1602. Diogo Bo telho, 1602—1607.	35
XI	D. Diogo de Menezes. Nova divisào do Brazil em dois governos e subsequente reuniào em um só . Os fran cezes no Maranhão. 7-15.	38
XII	Primeira invasào dos hollandezes . Perda e res tauração da Cidade do Salvador. 24-25.	41
XIII	Segunda invasào hollandeza . Perda de Olinda e do Recife. Historico da guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque. 30-35.	44
XIV	Segundo periodo da guerra hollandeza desde a retirada de Mathias de Albuquerque até a acllamação de D. João IV no Brazil . 35—41.	48
XV	Estado do Maranhão e das Capitánias da Ba hia para o Sul. 24—41.	53
XVI	Guerra hollandeza no Brazil desde a acllamação de D. João IV até o rompimento da insurreiçào pernambucana. 41-45.	56

XVII	Ultimo periodo da guerra hollandeza, desde o começo da insurreição pernambucana até a capitulação da Campina do Taborda. 45-54.	58
XVIII	Paz de Portugal com a Hollanda. Causas da ruina do poder hollandez no Brazil e do triumpho obtido pelos pernambucanos. Resultados da guerra, 1661.	62
XIX	Erros administrativos no Brazil. Luctas entre os jesuitas e os colonos. Beckman. 1652-85.	66
XX	Destruição dos Palmares. Guerras civis dos Mascates e dos Emboabas.	74
XXI	boabas 74 Lição XXI. Efeitos da guerra da successão da Hespanha no Brazil. - Luctas com os hespanhoes no Sul -- Hostilidades de Duclerc e de Duguay-Trouim no Rio de Janeiro.	76
XXII	Desenvolvimento e progresso do Brazil no reinado de D. João V. 1707-50.	80
XXIII	- Tratado de Madrid em 1750. D. José I, o Marquez de Pombal e o Brazil. Questões e luctas no sul.	85
XXIV	Serviços prestados pela Companhia de Jesus no Brazil. Enumeração e critica desses serviços.	89
XXV	Estado do Brazil na epoca da expulsão dos jesuitas. Litteratura.	94
XXVI	Primeiras ideas de independencia do Brazil. - Conspiração mallograda em Minas. – O Tiradentes, 79.	98
XXVII	Transmigração da familia real de Bragança para o Brazil. - Séde da monarchia portugueza no Rio de Janeiro. 1807—15.	100
XXVIII	Guerra com os hespanhoes ao Sul e com os francezes ao Norte do Brazil. Revolução republicana de 1817 em Pernambuco. 1801-21.	104
XXIX	Revolução de 1820 em Portugal : seus efeitos no Brazil; regresso da Côrte portugueza para Lisboa.	107
XXX	Primeiros mezes da regencia de D Pedro I no Brazil.	109
XXXI	Desde o dia do Fico até o do Ypiranga.	111
XXXII	Acclamação e Coroação do primeiro impe rador do Brazil. Guerra da independência.	113
XXXIII	- Assembléa Constituinte. Juramento da Cons tituição do imperio. Revolução de Pernambuco em 1824. Lord Cochrane 2.a vez no Maranhão. Motins na Bahia . Re conhecimento da independencia do Brazil por Portugal. Guerra no Rio da Prata.	115
XXXIV	tropas estrangeiras. Almirante Roussin . Tumultos em Pernambuco e na Bahia. D. Maria II. A imperatriz D, Amelia. Abdicação, 7 de Abril de 31.	120
XXXV	Governos regenciaes. Regencia provisoria e permanente trina.	125
XXXVI	Regencia do senador P. Diogo Antonio Feijó do senador Pedro de Araujo Lima. Declaração da maioria de D. Pedro II.	128
XXXVII	Primeiro ministerio depois da maiori dade. ' Movimentos em Minas-Geraes e em S. Paulo (42). Pacificação da Provincia do R. G. do Sul (45). Revolução Praieira em Pernambuco (48). Guerra no Rio da Prata com Oribe e Rosas. Tratado com o Paraguay. Questão anglo-brazileira (Christie). Desenvolvimento industrial, commercial e litterario do Brazil.	131
XXXVIII	Guerra com a Banda Oriental do Uru guay. Intervenção indebita do dictador Francisco Solano Lopes . Guerra contra o Paraguay. 64–70.	138

Fonte: Galanti, 1895.

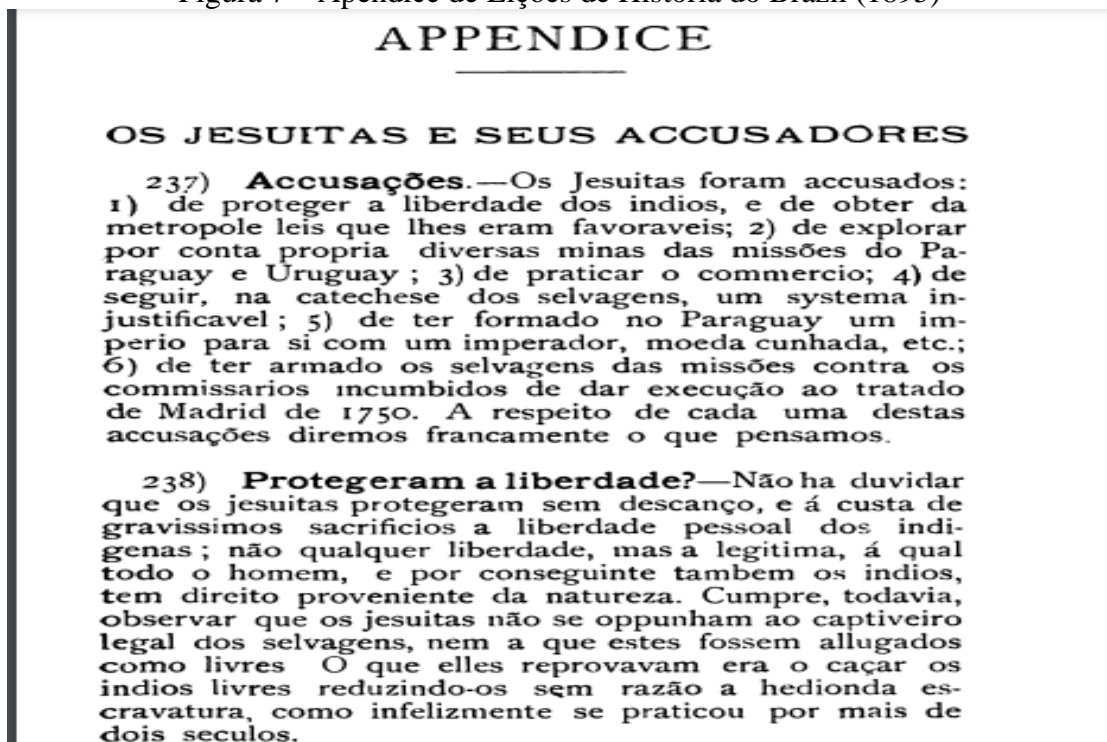
Organizado em 38 lições, esse livro possui 218 páginas. À época, o exemplar custava entre três mil (3\$000) e quatro mil (4\$000) reis. Em tom memorialístico e religioso, Galanti traz uma história biográfica que enfatiza as glórias do Império do Brasil e seus heróis, exemplos de formação cívica e moral que deveriam ser seguidos pelos alunos. Apontava a bravura e o patriotismo como qualidades de perfeição moral. Galanti, se utilizou de algumas páginas para criticar os *Erros administrativos do Brasil*, ressaltando que foi um equívoco descentralizar o poder, a esse respeito fez duas críticas: uma em relação aos governos independentes do Rio de Janeiro e da Bahia, e a outra sobre a supressão do Estado do Pará-Maranhão, onde nomearam um capitão-mor para “S. Luiz”, e outro para “Belém”.

Para Galanti (1895, p. 66), “esta independência mútua das duas Capitânicas, efetuada a pedido dos moradores, abriu a porta a tais tantos inconvenientes, que não tardou a ser abolida, restabelecendo-se o Estado do Para-Maranhão, cuja sede se fixou provisoriamente em Belém”. Assim como outros autores de livros didáticos no século XIX, esse padre reconheceu a importância de Varnhagen para a escrita da história do Brasil, tanto que constituiu referência no seu livro. No entanto, isto não o impediu de criticar o tal visconde de Porto Seguro em alguns pontos que diziam respeito aos inacianos:

Afirma Varnhagen que os jesuítas perpetraram o crime horroroso e inaudito de dizer aos indígenas que a terra era deles! Cumpre antes de tudo ponderar que o Sr. Visconde não apresenta nenhuma prova, nenhum documento para apoiar esta sua asserção, que por isto poderíamos simplesmente negar. Suposto, porém, que ela seja exata, perguntamos ao ilustre autor si não leu no Direito Natural que um objeto abandonado pertence a quem primeiro se apo dera dele. (Galanti, 1895, p. 95).

Aliás, Galanti (1898, p. 149-199) reserva no seu livro uma parte extensa onde refuta algumas acusações:

Figura 7 – Apêndice de Lições de Historia do Brazil (1895)

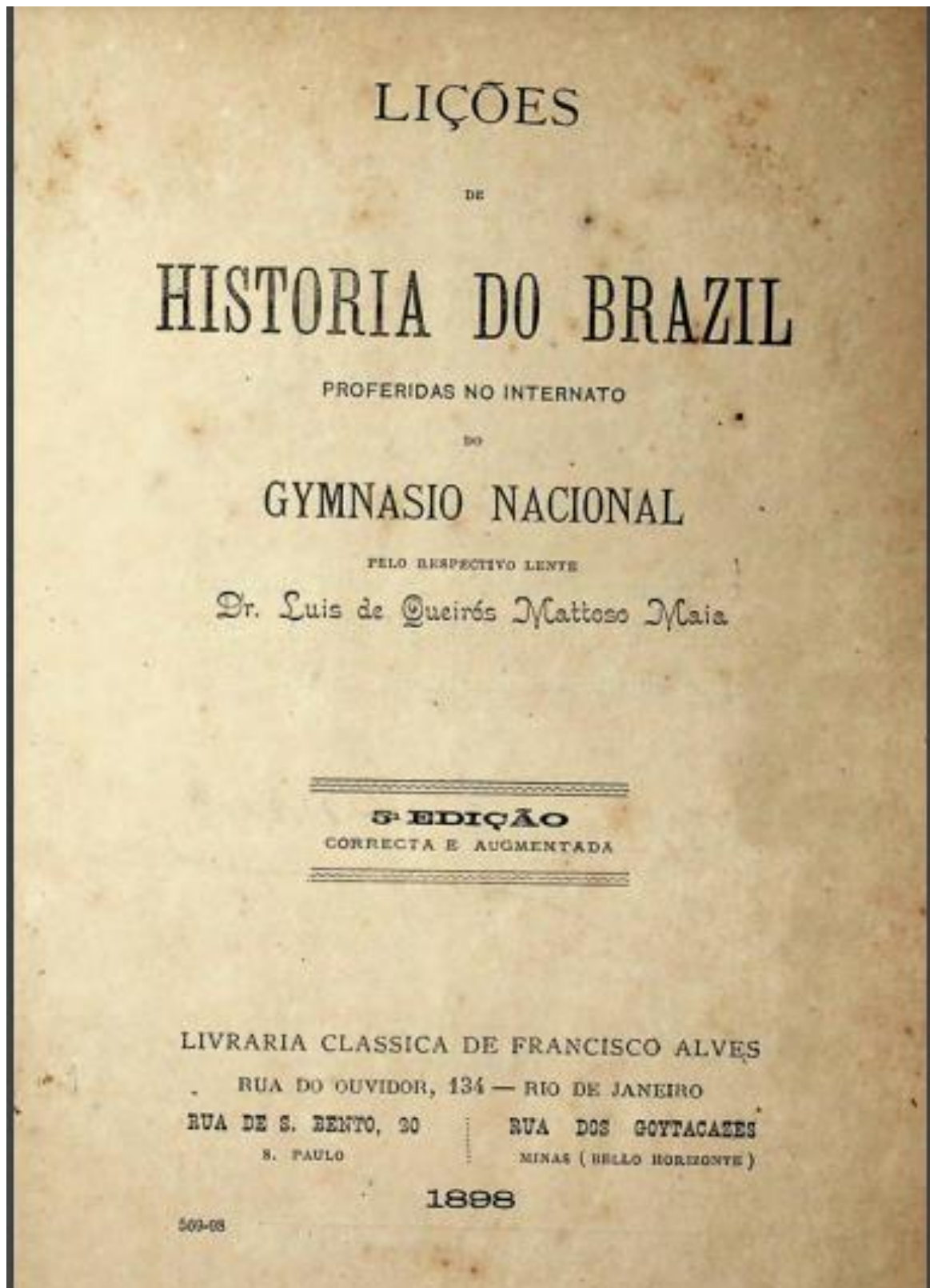


Fonte: Galanti (1895)

Importa destacar que, embora sócio do IHGB, Galanti não escreveu uma história na visão desse instituto, aliás, sempre que necessário, adotava uma postura crítica em relação aos fatos veiculados nos livros de história do Brasil elaborados por seus antecessores. Sua visão teológica o distanciou de uma visão materialista da história. Para Bittencourt (2004, p. 487), Galanti foi “o mais famoso escritor didático, dentre os jesuítas”.

2.1.5 Lições de História do Brasil, de Luis de Queirós Mattoso Maia

Figura 8 – Capa do livro Lições de História do Brasil (1898)

Fonte: LEMAD/USP⁶

⁶ Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/3918>.

Luís de Queirós Mattoso Maia (1833-1903) foi um catedrático de História Universal e Corografia do Brasil no Colégio Pedro II. Formado em medicina, chegou a atuar como cirurgião-mor na Guerra do Paraguai. Assim como o Dr. Joaquim Manoel de Macedo, enveredou pelo magistério, a única diferença é que não chegou a ser membro do IHGB. Em 1879, foi aprovado em concurso público para o quadro de professores do Colégio Pedro II, defendendo a tese *Progressos do Brasil no século XVIII até a chegada da Família Real*. Em 1889, lecionava a cadeira de História e Corografia do Brasil (Santos, 2011, p. 67). “Sempre de preto, de longas barbas brancas em contraste, pausado no andar e rápido da palavra, Mattoso Maia era dos mais estimados professores do Colégio” (Doria, 1997, p. 167).

O livro *Lições de História do Brasil* foi publicado “em 1880 e reeditado em 1886, 1895 e 1898” (Vechia, 2008, p. 121). De tamanha importância pedagógica, o livro foi recomendado pelo Conselho Litterario da Inspeção Geral da Instrução Pública de Pernambuco para uso nas instituições de ensino secundário da província e indicado nos Programas de Ensino do Colégio Pedro II nos anos de 1881, 1892, 1893, 1895 e 1898. O livro é composto por 40 lições, o primeiro conteúdo é dedicado às *Considerações preliminares e os descobrimentos marítimos dos portugueses*, finalizando com a *Proclamação da República*. Mattoso Maia dedicou grande parte do livro para destacar as lutas que os portugueses travaram contra os índios e invasores, percebendo-se, assim, a intenção desse autor em confirmar o direito dos portugueses sobre as terras do Brasil. Ezequiel Franco de Sá, relator do referido Conselho, destacou em seu parecer o seguinte:

A 1ª secção do conselho literário a que foi presente a obra intitulada – Lições de História do Brasil pelo Dr. Luis de Queirós Mattoso Maia – pela leitura e confrontação com outros compêndios da mesma matéria, considera a referida obra como o melhor compendio de História do Brasil até hoje publicado, e é de parecer que seja aprovado para uso dos estabelecimentos de instrução secundaria da província, ficando porém a sua admissão definitiva dependente das formalidades legais. (Mattoso Maia, 1898, p. 4).

O fato é que o livro de Mattoso Maia também não se diferenciou tanto do elaborado por Macedo, a não ser porque naquele há duas seções para tratar sobre os africanos e nesse não foi reservada uma lição para tal conteúdo. Assim, na primeira lição, o autor faz uma seção introdutória para situar o aluno no contexto dos descobrimentos marítimos dos portugueses, de modo que percebesse que o Brasil estava enquadrado nessa expansão. Na segunda lição, trata-se sobre o descobrimento do Brasil. Nas lições posteriores, encontram-se conteúdos relativos às primeiras explorações, os habitantes do Brasil antes do descobrimento, o sistema de colonização empregado por D. João III, governos gerais, invasões e guerras, até a Proclamação da República.

Quadro 6 – Sumário do livro “ Lições de História do Brazil” (1898)

LIÇÕES	TÍTULO	Pág.
I	Considerações preliminares. - Descobrimientos maritimos dos Portuguezes.	5
II	Descobrimiento do Brazil.	10
III	Primeiras explorações.	18
IV	Christovão Jacques e Martim Affonso de Souza.	29
V	Povos que habitavam o Brazil na época do seu descobrimento.	37
VI	Systema de colonisação do Brazil, emp1-egado por D. João III. - Capitánias hereditárias.	56
VII	Estabelecimento de um Governo Geral no Brazil. - Thomé de Souza, 1º Governador geral, 1549-1553.	66
VIII	Segundo Governador Geral, D. Duarte da Costa 1553-1558.	74
IX	Mem de Sá, 3º Governador Geral, 1558-1572.	81
X	Divisão do Brasil em dous Governo e subsequente reunião em um só. - Domínio Hespanhol, 573-1.581.	89
XI	Domínio da Hespanha: considerações geraes. - Estado em que e achava. o Brazil em 1581.	98
XII	Governo interino da Junta, 1581-1583. - Manoel Telles Barreto, 1583-1587. - Governo interino de uma segunda. Junta, 1587-1591.	102
XIII	D. Francisco de Souza, 1591-160 e Diogo Botelho 1602-1607: setimo e oitavo Governadora Geraes.	107
XIV	D. Diogo de Menezes. Nova divisão do Brazil em dous Governos e subsequente reunião em um só, 1 de janeiro de 1617. Os franceses no Maranhão.	115
XV	Primeira invasão dos Hollandezes.- Perda e restauração da cidade da Bahia. 1624-1625.	120
XVI	Segunda invasão dos Hollandezes: Perda de Olinda e do Recife. - Historia da guerra até a retirada de Mathias de Albuquerque. 1630-1635.	125
XVII	Segundo periodo da guerra. Hollandeza, desde a retirada de Mathias de Albuquerque até à aclamação de D. João IV, no Brazil, 1635-1641.	132
XVIII	Estado do Maranhão e das C:tpitanias da Bahia para: o sul, desde 1624 até 1641.	139
XIX	Continuação da Guerra Hollandeza até o rompimento da insurreição Pernambucana, 1641-1645.	144
XX	Ultimo periodo da Guerra Hollandeza, desde a insurreição Pernambucana até à capitulação da campina do Taborda, 1645-1654.	151
XXI	Paz ele Portugal com a Hollanda. - Causas da ruina do poder hollandez no Brazil, e do triumpho que o Pernambucanos tiveram.- Resultados da guerra, 1661.	160
XXII	Erros administrativos no Brazil. - Luta entre os Jesuítas e os Colonos.- Beckham, 16-2-1685.	166
XXIII	Destruição dos Palmares. - Guerras civis dos Mascates e dos Emboabas, 1675-1714.	173
XXIV	Effeitos da Guerra da Sucessão de Hespanha no Brazil. - Luta com os Hespanhóes ao Sul. - Hostilidade dos Francezes commandados por Duclerec e Duguay Trouin no Rio de Janiro . - Tratados de Utrecht e de Madrid, 1678-1750.	180
XXV	Desenvolvimento e progresso do Brazil no rei nado de D. João V.	194
XXVI	Reinao de D. José I. - Questões e lutas ao sul do Brazil. - Jesuítas e sua expulsão . O Marquez de Pombal, 1750-1777.	206
XXVII	Primeiras idéas de independencia do Brazil. - Conspiração mallograda em Mina. - O Tiradentes.	216
XXVIII	Transmigração da Familia Real de Bragança para o Brazil: séde da Monarchia Portugueza no Rio de Janeiro, 1807-1815.	224
XXIX	Guerra com os Hespanhóes ao sul e com os Francezes ao norte do Brazil. - Revolução Republicana em Pernambuco, 1804-1821.	235
XXX	Revolução de Portugal de 1820: seus effeitos no Brazil: regresso da Côrle Portugueza para Lisboa.	247
XXXI	Primeiros mezes da regencia de D. Pedro.	255
XXXII	Desde o dia do Fico até ao do Ypiranga, 9 de Janeiro a 7 de setembro de 1822.	262
XXXIII	Acclamação e coroação do 1º Imperador do Brazil - Guerra da Independencia.	275

XXXIV	Assembléa Constituinte. - Juramento da Constituição. - Revolução de Pernambuco em 1824. - Lord Cochrane segunda vez no Maranhão. - Motins na Bahia.- Reconhecimento da independencia do Brazil por Portugal. - Guerra no Rio da Prata.	284
XXXV	Tratados de commercio. Medidas legislativas. - Revolta de tropas estrangeiras. - Almirante Roussin. - Tumultos em Pernambuco e na Bahia. - D. Maria II. - A Imperatriz D. Amelia. - Abdicação, 7 de abril de 1831.	299
XXXVI	Governos Regenciaes. 1ª parte. – Regencias Provisoria e Permanente Trina.	309
XXXVII	Governos Regenciaes, 2ª parte. - Regencias do senador Padre Diogo Antonio Feijó e do Senador Pedro de Araujo Lima. - Declaração da maioria de Sua Magestade o Imperador o Sr. D. Pedro II.	319
XXXVII I	1º Ministerio depois ela Maioridade. - Movimentos revolucionarios em Minas Geraes e em S. Paulo, 1842. - Pacificação da província do Rio Grande do Sul, 1845. - Revolução praieira em Pernambuco, 1845. - Guerra do Rio da Prata contra Oribe e Rosas, 1851-1852. - Tratado de 6 de abril de 1856 com o Paraguay. - Questão Anglo-brazileira Christie, 1862.	331
XXXIX	Guerra contra a Republica Oriental do Uruguay, 1864-1865 - Intervenção indebita do Dictador Francisco Solano Lopes. - Guerra contra o Paraguay, 1864-1870.	343
LX	Continuação do reinado do Sr. D. Pedro II até à proclamação da Republica. – Progresso e desenvolvimento do Brazil. - Questão dos Bispos D. Fr. Vital e D. Antonio de Macedo Costa. - Elemento servil; leis de 28 de setembro de 1871 e de 13 de maio de 1888. - Questão Militar. - Proclamação da Republica.	379

Fonte: Mattoso Maia (1898)

Ao analisar o sumário acima e comparando-o com os dos livros anteriores, percebe-se que mesmo estando em outro tempo que não mais o Império, isto é, transcendendo a mudança de regime político, o conteúdo veiculado nos livros didáticos permanecia com uma periodização da história nos moldes europeus, as narrativas exaltavam os conquistadores e dominadores, o que contribuía para a conformação da ordem estabelecida.

De acordo com Vechia (2008, p. 121), embora o livro de Mattoso Maia tenha sido recomendado nos Programas de Ensino do Colégio Pedro II, foi duramente criticado por Capistrano de Abreu, pois, segundo este historiador, esse professor não possuía características e nem fazeres de um “pesquisador original”, não percebeu nos textos investigações novas, não mostrou “estudos das fontes e não conhece trabalhos críticos”. Destacou, ainda, que Mattoso Maia ancorou-se sobremaneira nos escritos de Varnhagen e Joaquim Manuel de Macedo, sugerindo que utilizasse como referência Candido Mendes de Almeida e seus escritos sobre história Pátria.

Destarte, Rodrigues (1957, p. 166) ajuda a compreendermos a posição de Capistrano de Abreu, assinalando que esse “foi, como outros historiadores de sua época, bastante influenciado pelo determinismo geográfico, pela teoria evolucionista e pelo positivismo de Comte”. Iglésias (2000, p. 92) reforça que “Capistrano de Abreu observou, em crítica de 1882, ter sido Varnhagen quem ‘mais fez para ser conhecido o século XVI’, observando ainda que ‘só outro brasileiro lhe pode ser comparado – Cândido Mendes de Almeida’”.

2.2 A fundamentação teórica

Considerando a premissa de que “as produções historiográficas sobre o Brasil produzidas no século XIX disputavam os elementos determinantes por meio dos quais ‘um povo’ seria identificado, projetado e organizado ao longo do tempo no seu território” (Rodrigues, 2021, p. 15), escolheu-se a História Cultural (HC) como campo teórico para fundamentar a pesquisa, especialmente pela sua pertinência para discutir as principais categorias que envolvem esse tema, tais como: disciplinas escolares, ensino de história, livros didáticos, cultura escolar, representações e identidade nacional. Nos termos de Barros (2004, p. 55), a HC, enquanto campo historiográfico, apesar de sua maior evidência nas últimas décadas do século XX “tem claros antecedentes desde o início do século, é particularmente rica no sentido de abrigar no seu seio diferentes possibilidades de tratamento, por vezes antagônicas”.

A HC pode ser compreendida como um campo historiográfico que estabelece conexões com outros campos, tendo como foco as práticas e as representações culturais de uma determinada sociedade, logo, não se preocupa apenas com os mecanismos de produção dos objetos culturais, mas também, em saber como estes serão interpretados pelas pessoas. Especificamente quanto às representações, estas, segundo Chartier (2002a, p. 17), se inserem, “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”. Ainda no mesmo texto, esse historiador complementa que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio”.

Vainfas (1997, p. 148) identifica três maneiras distintas de tratar a HC:

1. A história da cultura praticada pelo italiano Carlo Ginzburg, notadamente suas noções de cultura popular e de circularidade cultural presentes quer em trabalhos de reflexão teórica, quer nas suas pesquisas sobre religiosidade, feitiçaria e heresia na Europa quinhentista.
2. A história cultural de Roger Chartier, historiador vinculado, por origem e vocação, à historiografia francesa -particularmente os conceitos de representação e de apropriação expostos em seus estudos sobre ‘leituras e leitores na França do Antigo Regime’.
3. A história da cultura produzida pelo inglês Edward Thompson, especialmente na sua obra sobre movimentos sociais e cotidiano das ‘classes populares’, na Inglaterra do século XVIII.

Burke (2005), por sua vez, situa a HC entre o econômico, social e cultural, deixando subtendido que ela é constituinte de diversas dimensões do saber historiográfico. Os estudos culturais englobam uma grande variedade de temas e métodos, inexistindo, até então, um consenso entre os historiadores sobre seus limites e fronteiras. A escolha da HC como campo teórico para fundamentar o objeto de estudo desta pesquisa, isto é a História do Brasil em livros

didáticos do século XIX e sua relação com o processo de construção da identidade nacional, justifica-se pelo fato de que o livro didático de História do Brasil, enquanto objeto de estudo, relaciona-se especificamente a uma das temáticas discutidas por esse campo teórico: as práticas de leitura e de escrita.

É esta História Cultural – aqui entendida no sentido de História da Cultura que não se limita a analisar apenas a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecidas – que tem atraído o interesse de historiadores dos mais diversos matizes teóricos desde o último século, inclusive no seio da historiografia marxista. Neste sentido, não estaremos utilizando a expressão ‘História Cultural’ para nos referirmos a esta ou àquela corrente historiográfica mais recente (a ‘Nova História Cultural’ francesa, por exemplo), mas sim a toda historiografia que se tem voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada (Barros, 2004, p. 56).

Nesse sentido, o livro didático, então, pode ser compreendido como um artefato cultural que, além do conhecimento sistematizado pela sociedade, se traduz em valores e comportamentos que determinada sociedade quer ensinar aos alunos. A esse respeito, Choppin (2004) sublinha quatro funções que o livro didático assume na escola: referencial, instrumental, ideológica e cultural, e documental. Na primeira, o livro didático é a tradução fiel dos currículos e programas. A segunda é caracterizada pelos métodos de aprendizagem e atividades. A terceira funciona como vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Quanto à quarta, apresenta “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Ibid., 2004, p. 553).

Barros (2004, p. 57) assevera que “ao escrever um livro, o seu autor está incorporando o papel de um produtor cultural. (...) ao ler este livro, um leitor comum também está produzindo leitura”. Assim, as práticas culturais que envolvem a produção do livro materializam-se tanto na sua escrita quanto na organização e circulação. As representações no livro didático, por exemplo, são construídas e reconstruídas por quem o escreve e lê.

A inserção do livro didático no processo histórico moderno da escolarização evidencia seu caráter de referência histórica que confere a este objeto uma dimensão privilegiada no estudo histórico da educação e constitui um corpus específico na história das disciplinas escolares, na perspectiva da construção social do currículo e da cultura histórica do seu tempo. (Gasparello, 2015, p. 40-41).

O trecho acima deixa subtendido que ao tomarmos os livros didáticos como objeto de investigação, é importante recolocarmos “(...) no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e ‘recebidos’, independentemente, arriscaríamos a dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores” (Choppin, 2004, p. 554). A compreensão de Chartier (2002b) sobre o assunto é a de que:

(...) não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto; das estratégias de escrita, das intenções do autor; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leitoras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. (Chartier, 2002b, p. 220).

Em acréscimos, esse autor assinala que “(...) não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos” (Chartier, 2002a, p. 137). Isto leva a refletir sobre a influência que as instituições intelectuais tiveram na produção dos livros didáticos e na construção da identidade nacional no século XIX, afinal, “(...) acadêmicos, políticos e poetas do século XIX não inventaram o passado do nada. Eles se basearam em tradições, fontes escritas, lendas e crenças preexistentes, mesmo que as tenham usado de novas maneiras para forjar unidade ou autonomia política” (Geary, 2005, p. 23).

Assim, especificamente quanto a construção da identidade nacional, convém lembrar que os primeiros movimentos em torno dessa questão se deram ainda no período Colonial quando os portugueses começaram a dar um nome para a terra recém-descoberta. Primeiro, nomeou-se Terra de Santa Cruz, em homenagem ao lenho sagrado erguido na primeira missa, depois outros nomes, e finalmente Brasil, que lembrava a seiva do pau-brasil. Como tão bem diz Benedict Anderson, em *Comunidades imaginadas*:

Em nenhum lugar houve qualquer tentativa séria de recriar o princípio dinástico nas Américas, com exceção do Brasil; e, mesmo nesse caso, provavelmente isso não teria ocorrido sem a imigração do próprio imperador português, em 1808, fugindo de napoleão. Ele permaneceu por treze anos e, quando voltou a Portugal, o seu filho foi coroado localmente como Pedro I do Brasil. (Anderson, 2008, p. 89).

O fato é que, com a independência do Brasil, cresceu a discussão em torno da identidade nacional como elemento constituinte da nação⁷. É evidente que a construção dessa identidade tinha um viés político, pois a nação deveria ter traços próprios, distinguindo-se da portuguesa. Em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2006), no capítulo 1,

⁷ Hobsbawm (1990, p. 49-50) comenta que no século XIX havia três critérios que permitia a um povo ser considerado como nação: I – “Associação histórica com um Estado existente ou com um Estado de passado recente e razoavelmente durável”, II – “Existência de uma elite cultural longamente estabelecida, que possuísse um vernáculo administrativo e literário escrito”, III – “Uma provada capacidade para a conquista”.

“Identidade em questão”, aponta três concepções de identidade⁸: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. No caso desta pesquisa, a concepção de sujeito sociológico é a mais pertinente para essa discussão, pois compreende que:

(...) a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. (Hall, 2006, p. 11).

Esse autor acrescenta que a “identidade, então costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Ibid., p. 12). Explica que a identidade “muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida” (Ibid., p. 21). A identidade nacional está inserida no que ele chamou de culturas nacionais “compostas não apenas por instituições culturais, mas também de símbolos e representações” (Ibid., p. 50). A narrativa da cultura nacional é responsável pela manutenção da estrutura de unidade e perpassa por cinco recursos discursivos. O primeiro recurso é a *narrativa da nação* tal como é apresentada ao povo, fornecendo “uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação” (Ibid., p. 52).

O segundo recurso diz respeito às *origens*, à *continuidade*, à *tradição* e à *intemporalidade*, onde “os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história” (Ibid., p. 53). O terceiro é a *invenção das tradições*, que se constitui num conjunto de “práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado” (Ibid., p. 54).

O quarto é o *mito fundacional*, aliás muito utilizado na História do Brasil, o qual se traduz numa “estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo ‘real’, mas de um tempo ‘mítico’” (Ibid., p. 54-55). Por fim, o quinto recurso diz respeito à ideia de *povo puro*, *original*, embora “nas realidades do desenvolvimento nacional é raramente esse povo (*folk*) primordial que persiste ou que exercita o poder” (Ibid., p. 55).

⁸ O sujeito do iluminismo é o indivíduo centrado, individualista e dotado de capacidade da razão. O sujeito sociológico é formado na relação com a sociedade, consciente da não autossuficiência. O sujeito pós-moderno é composto de várias identidades contraditórias (Hall, 2006).

Anderson (2008, p. 59-60) ressalta que as nações modernas “só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta”, sendo que “as nações ocidentais exerceram uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados”. Desse modo, para compreender esse movimento, “(...) é preciso observar de que modo as organizações administrativas criam significado” (Ibid., p. 92). Em suma, são os recursos discursivos citados acima que se busca identificar nas unidades temáticas definidas a partir do conteúdo dos livros didáticos. Gasparelo (2015, p. 49) lembra que “como veículo fundamental para a divulgação da imagem de nação construída a partir de referenciais históricos considerados legítimos e verdadeiros, o livro didático de História do Brasil participou do amplo processo de fabricação de um imaginário sobre a nação”.

2.3 A fundamentação metodológica

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como documental e histórica. A pesquisa documental foi utilizada para a localização e tratamento das fontes documentais, isto é, os livros didáticos. Cabe lembrar acerca do que se fala, que nesse tipo de pesquisa o material empírico pode ser tanto contemporâneo quanto retrospectivo, e mesmo aqueles que já receberam tratamento analítico, podem ser reinterpretados conforme os objetivos de pesquisa. Entre as técnicas utilizadas para o tratamento das fontes, está a análise documental, cujo objetivo “é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (Bardin, 2011, p. 51). Quanto aos passos dessa análise:

(...) inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita (...). (Cechinel *et al.*, 2016, p. 4).

A importância de um documento como fonte de pesquisa depende muito do que ele guarda, representa e informa, pois seu valor é conferido em função da teia social que o envolve, “muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (Cellard, 2012, p. 295). O documento pode revelar o que há de mais amplo sobre o tempo e a sociedade em que foi produzido, logo, não terá qualquer relevância para a investigação se o pesquisador não conseguir interpretá-lo.

Cellard (2012) explica que, na avaliação preliminar, o pesquisador deve fazer o exame e a crítica do documento a partir de cinco dimensões: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica

interna do texto. Após concluída essa etapa, procede-se à análise propriamente dita, isto é, reunir todas as partes anteriores e, desse modo, “poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (Cellard, 2012, p. 303).

No que se refere a uma pesquisa histórica, Rüsen (2007, p. 104) assinala que “é um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano”. Esse autor propõe a realização de uma pesquisa histórica em três fases: a) formulação da pergunta histórica; b) direcionamento das perguntas às fontes, obtendo-se as informações necessárias para respondê-las; e c) formulação das informações obtidas diretamente das fontes como respostas as perguntas formuladas. Como se percebe, um ponto em comum entre a pesquisa histórica e a documental é a utilização do documento como fonte. “Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise (...)” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4). Isto porque:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. (Le Goff, 1990, p. 547-548).

No entendimento de May (2004, p. 212), “o documento em si se torna como representativo de algum padrão social ou valor de uso subjacente”. Nessa perspectiva está o documento histórico, o qual é dado “(...) em função de uma determinada visão de uma época. Isso introduz no conceito de documento um dado importantíssimo: o documento existe em relação ao meio social que o conserva” (Karnal; Tatsch, 2009, p. 21).

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condições de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão (...). É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações. (Cellard, 2012, p. 296).

Em síntese, documento “é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a

subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (Karnal; Tatsch, 2009, p. 24). Ao tratar da autenticidade de um documento, May (2004) recorre às orientações de Platt (1981), que, por sua vez, fornece algumas linhas de orientações. Primeiro, o pesquisador precisa identificar “erros óbvios” ou “inconsistências” na sua representação. Segundo, saber se “existem versões diferentes do mesmo documento”. Terceiro, compreender se “há inconsistências internas em termos de estilo, conteúdo, caligrafia e assim por diante”. Quarto, reconhecer se o documento pode ter sofrido alteração em função do interesse de quem o manipulou. Quinto, identificar se ele “deriva de uma fonte secundária suspeita”. Sexto, identificar se “ele é inconsistente em relação a outros documentos semelhantes”. Por fim, identificar se ele é “‘conciso’ demais em termos de ser representativo: de um certo grupo de documentos” (Platt, 1981, p. 34 *apud* May, 2004, p. 220).

Cabe informar que a análise documental realizada em torno dos livros didáticos foi conduzida seguindo as orientações do método histórico⁹ proposto por Jörn Rüsen. Entre alguns conceitos trazidos desse método destacam-se: identidade histórica e cultura histórica. A identidade histórica, “(...) é o suprassumo de uma diversidade de identificações articulada coerentemente em perspectiva temporal. Ela integra acontecimentos, pessoas e fatos do passado na relação de um sujeito pessoal ou social para consigo mesmo” (Rüsen, 2015, p. 263). Ademais, diz respeito à sensatez, ao “raciocínio moral” dos sujeitos. Desse modo, é construída por meio dos discursos que validam o conhecimento histórico, sendo matéria para a interação entre os sujeitos.

Acerca da cultura histórica, esta sintetiza um “conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica” (Rüsen, 2016, p. 56). A exemplo, a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais. “A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro” (Rüsen, 2015, p. 217).

Na ótica de Rüsen (2015), a cultura histórica possui cinco dimensões: (1) cognitiva, (2) estética, (3) política, (4) moral e (5) religiosa. A dimensão cognitiva diz respeito “a capacidade de fundamentar todas as sentenças sobre o passado humano com respeito a seu teor

empírico, teórico e normativo” (Ibid., p. 231). A dimensão estética corresponde à percepção das apresentações do passado comunicadas nos “diversos meios de comunicação”. A dimensão política, “lida com o papel desempenhado pelo pensamento histórico nas lutas pelo poder, em meio às quais os seres humanos, nas relações entre si e consigo mesmos, têm de viver” (Ibid., p. 232). A dimensão moral “trata da valorização do acontecimento passado de acordo com normas éticas e morais válidas na cultura atual” (Ibid., p. 233). Quanto à dimensão religiosa, “procede das profundezas da subjetividade humana, onde se relaciona com o fundamento último do sentido da vida” (Ibid., p. 234).

Esses conceitos e dimensões são importantes para a operacionalização do método que, nesta tese, utilizou as seguintes estratégias cognitivas propostas por Rüsen: a heurística (seleção das fontes), a crítica (avaliação das fontes) e a interpretação (apresentação do saber produzido). Tal escolha considerou que esse método histórico “refere-se a operações específicas de conhecimento conhecidas como pesquisa histórica e abrange suas regras básicas” (Rüsen, 2007, p. 101). A seguir, tem-se o quadro que explicita o caminho percorrido a partir de tais estratégias:

Quadro 7 – Esquema das operações metódicas da pesquisa histórica

Métodos	Operações	Regulações, critérios
Heurística	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de perguntas que apreendam determinado campo da experiência histórica. - Achar, identificar e apreender a documentação do acontecimento no passado, pertinente à pergunta. - Distinção entre tradição e vestígio como qualidades da manifestação de acontecimento passado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inovação com respeito ao acervo de saber. - Nova apreensão de fontes conhecidas; obtenção de novas fontes. - Separação analítica entre determinação de sentido e facticidade.
Crítica	<p>Obtenção de informações controláveis sobre o acontecimento do passado na documentação do presente</p> <p>Crítica externa das fontes: controle da autenticidade; descoberta de falsificações</p> <p>Crítica interna das fontes: controle da confiabilidade do conteúdo informativo das fontes</p>	<p>Constatação de fatos com auxílio de ciências especializadas (“ciências auxiliares”) Autenticação de origem, contemporaneidade da linguagem, etc. Proximidade temporal, possibilidade objetiva, compatibilidade com o acervo de saber</p>
Interpretação	<p>Conectar os fatos obtidos criticamente em sequências temporais narráveis e capazes de explicar</p>	<p>Teorização de representações de sequências temporais; critérios reflexivos de significância</p>

Fonte: Rüsen (2015)

Na heurística, relaciona-se “questões históricas, intersubjetivas controláveis, a testemunhos empíricos do passado, que reúne, examina, reúne e classifica as informações das fontes relevantes para responder às questões, e que avalia o conteúdo informativo das fontes”

(Rüsen, 2007, p. 118). Essa estratégia “se divide em duas partes: a busca investigadora da experiência histórica e a descoberta dos conteúdos experienciais necessários a uma possível resposta” (Rüsen, 2015, p. 176).

Após a etapa heurística, segue a crítica das fontes, a qual “consiste no procedimento de pesquisa pelo qual se obtêm, a partir dos resquícios do passado, informações confiáveis e controláveis sobre o que, quando, onde, como e (dentro de certos limites) porque foi o caso” (Ibid., p. 179). Essa etapa pode ser realizada por meio de três procedimentos metódicos: crítica externa, crítica interna e possibilidade objetiva. A primeira diz respeito à crítica da autenticidade da fonte. A segunda investiga a qualidade das informações fornecidas pela fonte. Quanto à terceira, “controla o teor das fontes quanto à sua coerência com o saber histórico comprovado e, para além dele, com os acervos cognitivos empíricos de outros saberes atuais” (Ibid. p. 180). De modo geral

(...) extrai, intersubjetivamente e controlavelmente, informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso. O conteúdo dessas informações são fatos ou dados (...) Com a crítica das fontes a pesquisa histórica pisa no chão seguro da facticidade do conhecimento histórico. (Rüsen, 2007, p. 123).

A crítica das fontes permite ao pesquisador passar para a etapa seguinte, a qual é a interpretação, esta é uma operação que articula, “(...) de modo intersubjetivo e controlável, as informações geradas pela crítica das fontes sobre o passado humano. Ela organiza as informações em histórias” (Rüsen, 2007, p. 127). “A interpretação filtra apenas os contextos que sejam importantes para a resposta à pergunta posta historicamente” (Rüsen, 2015. p. 184). Segundo esse teórico, a interpretação pode ser apresentada em forma de histórias, onde conecta os fatos do passado em sequências temporais e explicativas.

Esclarecendo como foi materializado esse esquema das operações metódicas, destaca-se que, na etapa heurística, de mãos dos livros didáticos, buscou-se identificar a relação entre as narrativas sobre o Brasil e o projeto de nação pensado pelo Império. Tal busca foi orientada pela seguinte pergunta histórica: *Como e em que medida a História do Brasil narrada nos livros didáticos contribuiu para o processo de construção da identidade nacional no século XIX?* A elaboração dessa pergunta serviu para compreender o que Rüsen (2015) quis dizer quando assinalou que toda narrativa histórica oferece orientação com base na relação com a memória, mudança temporal e a identidade. Dito de outro modo, as narrativas trazem acontecimentos históricos que podem ser articulados a uma determinada representação da mudança temporal e contribuirão para a construção da identidade nacional.

A partir da pergunta histórica, surgiram algumas questões norteadoras: (I) Que relação tinham os professores-autores com o Império, o IHGB e o Colégio Pedro II? (II) Que tipo de narrativa histórica pode ser associada ao conhecimento histórico veiculado nos livros didáticos? (III) Qual a corrente historiográfica que mais se aproximou da narrativa construída em torno da História do Brasil? (IV) Quais os sujeitos históricos (in)visibilizados nos livros didáticos? (V) Qual a influência da historiografia brasileira do início do século XIX – notadamente o pensamento de Martius e Varnhagen – na história do Brasil divulgada nos livros didáticos?

Na etapa da crítica, selecionou-se uma quantidade de trechos que tinham ligação com o tema de pesquisa. Esses trechos foram dispostos em forma de citações diretas e serviram para compor um texto elaborado conforme as seis unidades temáticas que compõem o último capítulo desta tese. Como os livros foram escritos no português do século XIX, foi necessário traduzir os trechos que interessavam à pesquisa. A partir da conclusão do referido texto, foi possível passar para a etapa seguinte, isto é, a interpretação, problematizando-se as narrativas, como, por exemplo, a visão do colonizador sobre os indígenas, principalmente porque:

Ainda resta muito a fazer para que se possa entender melhor as relações entre índios e colonizadores no Brasil. É preciso que se prossiga o esforço, já iniciado, de, mediante análises pontuais, aprofundar o conhecimento de situações históricas definidas, em que um conjunto de ideias específicas molda atuações políticas em favor de determinados interesses, principalmente económicos. (Cunha, 1992, p. 116).

Em relação a esse tema, ficou evidente que os livros didáticos apresentaram a mesma visão que teve Varnhagen sobre os indígenas, isto é, representando-os sempre numa posição de inferioridade em relação ao branco europeu. Nesse sentido, concorda-se com Cunha (1992, p. 129) quando assinala que é necessário ultrapassar uma concepção “puramente colonizadora, e dar lugar aos povos indígenas como atores dessa colonização. Sem, no entanto, esquecer de modo ingênuo que a força aplicada para a realização do projeto colonial fazia a balança pender indiscutivelmente para o lado europeu” (Ibid., p. 129).

Na etapa da interpretação, filtrou-se o conteúdo extraído dos livros didáticos no intuito de perceber a subjetividade por trás das narrativas. Em seguida, coube à contextualização do conteúdo considerando o período histórico, isto é, o Brasil Império. Essa operação foi essencial para responder à pergunta histórica, identificando-se as singularidades (palavras-chave, frases) nos trechos que relacionavam a história do Brasil à construção de um imaginário sobre a identidade nacional durante o século XIX. Acerca dessa operação, Rüsen (2015, p. 185) adverte que é “preciso, contudo, lembrar que o resultado da interpretação não é a pura e simples ratificação empírica da ideia de uma possível história desenvolvida construtivamente”.

3 RAÍZES DA HISTÓRIA DO BRASIL

Os primeiros registros sobre a terra que posteriormente seria chamada de Brasil surgiram no século XVI, produzidos, inicialmente, por cronistas, viajantes e memorialistas portugueses, brasileiros e brasilianistas. O marco de tais registros é a *Carta a el-Rei Manoel sobre o achamento do Brasil*, escrita por Pero Vaz de Caminha em maio de 1500. Posteriormente, o destaque é para as *Duas viagens ao Brasil* (1556), de Hans Staden, a *História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil* (1576), de Pedro de Magalhães Gândavo, o *Tratado da Terra e Gente do Brasil* (1584), de Fernão Cardin, o *Tratado Descritivo do Brasil* (1587), de Gabriel Soares de Souza., a *Historia naturalis Brasiliae auspiciis et beneficiis illustrissimi D. Mauritii, Comitis Nassau* (1648), de Willem Piso e Georg Marggraf, Também não se pode esquecer da *História do Brasil*, escrita em 1627 por frei Vicente Salvador, publicada em 1888 por Capistrano de Abreu nos Anais da Biblioteca Nacional (Vechia, 2008).

No século XVIII o jesuíta italiano André João Antonil publicou *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e Minas*¹⁰, em 1711, descrevendo as principais riquezas do Brasil, especificamente a produção do açúcar e tabaco, a extração do ouro e a criação de gado. A partir da década de 1730, destacaram-se: Sebastião da Rocha Pita e sua *Historia da América Portuguesa*, Pedro Taques de Almeida Paes Leme e a *História da capitania de São Vicente* e frei Gaspar da Madre de Deus e suas *Memórias para a Historia da Capitania de São Vicente*, ambas, publicadas em 1797 (Iglesias, 2000).

A produção escrita sobre o Brasil em meados do século XIX não se limitou a panfletos comerciais que propagavam eufóricas perspectivas para um território que, sede do Império português desde 1808, atraía cada vez mais a atenção de estrangeiros. Tal produção escrita, que procurou apresentar o país em seus mais diversos aspectos, foi elaborada por naturalistas, botânicos, desenhistas, geólogos, geógrafos, poetas, curiosos e aventureiros que visitaram o país ou dele tiveram notícias em determinado momento de suas vidas. (Lima, 2014, p. 197).

A esse respeito, Vechia (2008) destaca a produção de brasilianistas, como Andrew Grant e sua *History of Brazil* (1809), Robert Southey e a *History of Brazil* (1810), Alphonse de Beauchamp e a *Histoire du Brésil, depuis sa découverte en 1500 jusqu'en 1810* (1815), Jean Ferdinand Denis *Résumé de l'histoire du Brésil suivi du résumé de l'histoire de la Guyane* (1825), August de Saint Hilaire e a *Voyage dans l'intérieur du Brésil* (1830), John Armitage e

¹⁰ No livro é apresentado um quadro das principais riquezas do Brasil no limiar do século XVIII: cana-de-açúcar, tabaco, minas de ouro, gado e comércio de couros. Além de informar sobre muitos aspectos da vida da população, mostra as principais técnicas utilizadas na extração das riquezas naturais e minerais do período colonial.

The History of Brazil, from the period of the arrival of the Braganza family in 1808, to the abdication of Dom Pedro the first in 1831 (1836).

No que se refere à produção nacional, o major Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde publicou em 1825 o *Resumo da História do Brasil até 1828*, sendo uma tradução da obra Ferdinand Denis. No ano seguinte, José da Silva Lisboa, futuro visconde de Cairu, publicou sua *História dos principais sucessos políticos do Império do Brasil dedicada ao sr. D. Pedro I* (1826). Em 1843, o general José Ignácio de Abreu e Lima publica o seu *Compêndio da História do Brasil*. Como já assinalado, os livros dos dois militares foram os primeiros materiais didáticos nacionais adotados no Colégio Pedro II.

Por volta de 1844, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) lançou um concurso para premiar a melhor proposta a respeito de como escrever a história geral do Brasil. “Tinha-se em mente um projeto de ‘História Geral do Brasil’ que se identificava com um grande levantamento descritivo dos fatos e documentos” (Araújo, 2008, p. 144). O vencedor do concurso foi o naturalista bávaro Karl Friedrich Philipp von Martius com o trabalho *Como se deve escrever a história do Brasil*.

Em 1854, Francisco Adolfo de Varnhagen, diplomata, intelectual do IHGB e futuro visconde de Porto Seguro, publica sua *História Geral do Brasil*, ao lado de von Martius inauguram, do ponto de vista sistemático, a historiografia brasileira no século XIX. Abud (2011, p. 166) destaca que “a produção historiográfica brasileira herdou seus elementos constitutivos da historiografia francesa e os adequou à necessidade de construção da identidade nacional brasileira”. Uma produção que se materializa no pós-independência. A esse respeito, é importante ressaltar que

O rompimento político não exclui antigos laços identitários da fase colonial, evidentemente, mantendo-se o ‘berço de origem’ nos países ocidentais cristãos europeus. Para o Brasil, a opção das elites no poder, elites provenientes do setor agrário e escravista, foi a constituição de um nacionalismo identificado com o mundo cristão e branco europeu, acrescido de um espectro conservador representado pelo regime monárquico. (Bittencourt, 2007, p. 35).

“Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a ‘Nação brasileira’, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das ‘Nações’, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX” (Guimarães, 1988, p. 6). E tal perfil será pensado no interior de uma das instituições intelectuais do Império: o IHGB. A esse respeito, comenta Cordeiro (2002, p. 109) “(...) que o texto fundador parece ser mesmo o de Varnhagen, representante do interesse das

camadas dominantes, no século dezanove, de afirmar e impor a ideia de unidade sobre uma sociedade profundamente desigual e fragmentada, tanto social quanto geograficamente”.

3.1 O IHGB e seu projeto de história do Brasil

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi fundado durante o Império¹¹, um período caracterizado pela emancipação política do Brasil, pelas grandes transformações econômicas e culturais, revoltas e a preocupação em torno da construção da nação (corpo jurídico) e da sua identidade nacional, esta, ligada ao plano simbólico, isto é, uma identidade social e cultural. Temístocles Cezar em *O que fabrica o historiador quando faz história, hoje? Ensaio sobre a crença na história (Brasil séculos XIX-XXI)*, assinala que:

A concepção de nação vigente no período articular-se-ia a uma noção específica de temporalidade como qualidade intrínseca e imanente à realidade. Atriz principal ou coadjuvante de uma peça romântica, às vezes burlesca, às vezes trágica, adaptada às circunstâncias locais, a nação despontaria como categoria de reflexão privilegiada para a apreensão dessa historicidade nas suas manifestações mais evidentes e singulares. (Cezar, 2018a, p. 81).

Vale lembrar que antes do século XIX o “(...) Brasil não era reconhecido por suas características, mas sim, como uma extensão da cultura portuguesa localizada no além-mar” (Khaled Junior, 2010, p. 23). Isto porque não havia uma história escrita sobre a nação brasileira, apenas algumas narrativas desde o século XVI ou documentos isolados e arquivados em outros países, como Portugal. De acordo com Santos (1985, p. 4), “o projeto político de Império, esboçado pelos estadistas portugueses desde o século XVIII, e que na pena de Silvestre Pinheiro Ferreira fora apresentado em 1814 a D. João VI, tomaria corpo mesmo antes da independência”. A esse respeito, Santos (2011, p. 50) pontua que o “Estado monárquico, juntamente com a elite de intelectuais brasileiros, dedicou-se a forjar a identidade nacional dos brasileiros mediante os recursos da educação e da cultura”.

Assim, visando seguir as linhas mestras do projeto civilizatório do Império, em 1838 o Cônego Januário da Cunha Barbosa (1780-1846) e o Marechal Raimundo José da Cunha Matos (1776-1839), ambos, secretários da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional

¹¹ Para Vechia e Lorenz (2015, p. 20), “os tempos iniciais do Império brasileiro foram convulsionados por instabilidades políticas. Mesmo depois da abdicação de Dom Pedro I, o país enfrentava revoltas e rebeliões de diferentes setores da sociedade; algumas províncias estavam a exigir maior autonomia, e as facções políticas mantinham-se em constante conflito. Na tentativa de conciliar as divergências e manter a unidade política e territorial, o governo regencial alterou o texto da Constituição pelo Ato Adicional de 1834, que dava maior autonomia às Províncias. Concedia, também, às Assembleias Provinciais o direito de criar e o dever de manter o ensino primário e secundário. Ao governo central coube a responsabilidade de manter o ensino primário e secundário no Município da Corte e o ensino superior em todo o país”.

(SAIN), apresentaram a essa entidade uma proposta de criação de um instituto para “coligir e metodizar os documentos históricos e geográficos interessantes à história do Brasil” (Maleval, 2019, p. 632). Tal proposta foi aprovada e, no dia 21 de outubro de 1838, criou-se o IHGB.

O projeto do IHGB era geográfico e histórico. Geográfico, teria a tarefa de situar as cidades, vilas, rios, serras, portos, planícies; de conhecer e engrandecer a natureza brasileira, seu céu, clima, matas, riquezas minerais, flora e fauna; de definir os limites do território. Histórico, deveria eternizar os fatos memoráveis da pátria e salvar do esquecimento os nomes dos seus melhores filhos. Para isso, deveria coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos, manter relações com as instituições congêneres do exterior, especialmente com a instituição que foi o seu modelo, o Institut Historique de Paris. Desde então, o Brasil procurou os franceses como referência intelectual. O IHGB será o lugar privilegiado da produção histórica durante o século XIX, lugar que condicionará as reconstruções históricas, as interpretações, as visões do Brasil e da questão nacional. (Reis, 2006, p. 26).

Conforme Maleval (2010, p. 49) o “Instituto foi inaugurado pela necessidade de se delinear um perfil para a nação brasileira, colocando para si a tarefa de desvendar o processo de gênese da nação, suas peculiaridades e, em última análise, produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras”.

Figura 9 – Fachada da sede do IHGB no Rio de Janeiro



Fonte: IHGB (1838)

O instituto começou a funcionar com 27 fundadores, os quais exerciam as mais distintas ocupações na sociedade imperial, tais como conselheiros de estado, políticos,

professores, desembargadores, funcionários públicos, militares, entre outros. Aos poucos foi abrigo um quadro representativo de “(...) uma elite política ‘moderada’, vinculada ao movimento do regresso e que se opunha, ideologicamente, tanto ao modelo político jacobino e sua solução democrática, quanto ao modelo neoabsolutista da restauração” (Wehling, 1999, p. 35).

Os fundadores do Instituto Histórico, homens da geração da independência, orientaram a consecução de todas as atividades do grêmio, a começar pela opção deliberada pela memória em detrimento da história. O que significou dotar o país, recém-saído da condição, de um passado único e coerente. Tal opção, intimamente articulada a necessidade de oferecer sustentação a um projeto político bem definido – a consolidação do Estado Imperial –, desenvolveu-se com sucesso graças a uma militância intelectual homogênea, marcada pelo compromisso com a coroa e a fidelidade ao Imperador D. Pedro II. Os fundadores do Instituto teceram a memória nacional tendo como fio condutor a ideia da continuidade. (Guimarães, 2004, p. 295).

Seus sócios eram homens brancos, com descendência portuguesa ou portugueses de nascimento, ou que fizeram seus estudos em Portugal, sendo que o ingresso de membros se dava muito mais por afinidades políticas e sociais do que por formação acadêmica (Fonseca, 2006). Enquanto centro intelectual, o IHGB tinha por missão desenvolver estudos científicos sobre aspectos históricos e geográficos do Brasil, além de realizar atividades ligadas às áreas cívicas e culturais. Nos termos de Wehling (1999, p. 35), “(...) o historicismo foi a influência intelectual mais importante nas origens do Instituto Histórico, dando coerência interna aos discursos dos fundadores e articulação ideológica e institucional às condições políticas dominantes do período”.

Herdeiro de uma concepção antiga de história, lança-se o Instituto Histórico à tarefa de escrever a gênese da Nação brasileira, preocupação, neste sentido, moderna da historiografia europeia do século XIX. Momento mesmo de passagem, esta historiografia abriga aspectos de uma visão antiga e de uma visão moderna de se pensar história. Utilizando-se categorias próprias da história iluminista, vai-se tentar dar conta da especificidade nacional brasileira em termos da sua identidade e do papel que lhe caberá no conjunto das Nações. (Guimarães, 1988, p. 16).

Do trecho acima, pode-se objetar que “cabia ao IHGB construir a genealogia nacional no sentido de dar uma identidade à nação brasileira” (Abud, 2004, p. 30). E essa construção da identidade deveria ter a participação das instituições de ensino, principalmente o Colégio Pedro II, pois este era uma das instituições mais importantes do Império. Mas sob essa ótica, ao que se observa, “[...] de maneira aparentemente paradoxal, a formação das futuras elites não necessitava de um maior conhecimento sobre o Brasil, sua história, seu território. Ser brasileiro para essas gerações era ser branco e pertencer à cultura europeia. Não se indagava efetivamente quem era o povo brasileiro” (Bittencourt, 2007, p. 36). Decerto que

Os primeiros estatutos acrescentavam a função de sensibilizar a esfera pública por meio de cursos, palestras e uma revista de publicação regular dedicada às questões históricas e geográficas. O propósito de escrever uma história do Brasil, embora não enunciado explicitamente, no entanto, constituía o pano de fundo de um trabalho que, à primeira vista, poderia parecer apenas motivado pelo interesse documental. A recolha de dados tinha como sentido possibilitar uma ‘História Geral do Brasil’, sendo o instituto, nas palavras do primeiro secretário, ‘a luz que tiraria nossa história do caos obscuro’. (Guimarães, 2011, p. 115).

O IHGB entendia o presente “(...) como uma época que carecia de luz, clareza, ordem e, finalmente, identidade” (Guimarães, 2011, p. 116). E a *Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB)*, criada em 1939, contribuiu para a difusão desse presente. Na RIHGB eram publicadas as atas, as memórias de seus membros, extratos de notícias, obras literárias e outros gêneros que fossem interessantes à história e geografia do Brasil. Os autores eram das mais diferentes formações e ocupações, como historiadores, geógrafos, antropólogos, sociólogos, arquitetos, etnólogos, arqueólogos, documentalistas, literários e outros. A leitura de Manoel Luiz Salgado Guimarães (2011), um dos estudiosos sobre o IHGB, é que o instituto não tinha o propósito de escrever a história do Brasil, mas uma biografia da nação brasileira.

Com caráter de função social – com apoio financeiros e privilégios concedidos pelo próprio Imperador – a instituição assumiu o controle da produção historiográfica nacional, como academia ilustrada formada pelas figuras que se sobressaíam no campo das letras e do conhecimento científico. Sua maior contribuição foi a divulgação de documentos da história do Brasil, de acordo com os princípios da corrente historiográfica moderna de base rankeana, que orientava a necessidade do uso de das fontes documentais para fundamentar a escrita da História. (Gaspardo, 2004, p. 115).

Para o IHGB a história deveria ter uma “(...) função pedagógica, orientadora dos novos para o patriotismo, com base no modelo dos antepassados. É o velho conceito da história como a mestra da vida que se cultua. Daí certa insistência em biografias de vultos tidos como exemplares” (Iglésias, 2000, p. 61). Cabe ressaltar que esse instituto não patrocinou do ponto de vista financeiro a publicação da primeira história nacional, porém influenciou sua elaboração. Não era segredo a vontade institucional de que saísse das mãos de um de seus sócios a primeira história do Brasil, o que de fato ocorreu.

Essa nova perspectiva tinha como meta estabelecer um projeto historiográfico capaz de organizar os recursos e os procedimentos para se escrever a história da nação. O problema é que assim como a nação estava sendo construída, a história enquanto disciplina científica estava ainda dando seus primeiros passos. Tal como para o projeto nacional, também não era clara a identidade da história, nem do historiador. O que ele devia mesmo fazer? E mais, como fazer? Algumas palestras proferidas no IHGB são, notadamente, tentativas de normatizar e criar regras para o ofício desse historiador da nação. Não exatamente o que este deve ser – não havia tanta clareza assim –, mas sobretudo o que ele não deve ou não pode fazer. (Cezar, 2004, p. 12).

Entre os vários debates travados no IHGB estava a questão em torno de uma periodização para a história do Brasil. Na primeira sessão, que ocorreu em 10 de dezembro de 1838, Januário da Cunha Barbosa, um dos fundadores, compartilhou a preocupação de que era preciso “determinar-se as verdadeiras épocas da história do Brasil e se esta, se deve dividir em Antiga ou Moderna, ou quais devem ser suas divisões” (Rodrigues, 1957, p. 152). Até então, o instituto tinha em mente uma divisão em duas épocas ou períodos. O período antigo, caracterizado pelo descobrimento do Brasil, incluindo o estudo sobre os nativos e a colonização; e o período moderno, com a constituição do povo brasileiro, a formação da nação e o período imperial.

Na sessão do dia 10 de janeiro de 1839, o brigadeiro Cunha Matos apresentou um trabalho sobre o sistema para escrever a história antiga e moderna do Brasil. As orientações contidas no referido trabalho recomendavam que, essencialmente, a história do Brasil fosse dividida, em três épocas “a primeira, relativa aos aborígenes ou autóctones, a segunda, compreendendo as eras do descobrimento pelos portugueses e a administração colonial, e a terceira, abrangendo todos os acontecimentos nacionais desde a Independência” (Ibid., p. 153). Na sessão do dia 02 de março de 1839, o IHGB aprovou a divisão de três épocas para história do Brasil que, por sua vez, corresponderiam a três períodos: pré-história (antes de Cabral), Brasil Colonial e Brasil Independente. Aprovada essa periodização, o passo seguinte seria orientar a escrita conforme o pensamento e as diretrizes do instituto.

Assim, em 1843, o cônego Januário da Cunha Barbosa, durante a 51^a sessão, anunciou um prêmio de cem mil réis “(...) para àquele que oferecesse ao Instituto um plano para se escrever a história antiga e moderna do Brasil, organizado de tal modo que nele se compreendessem as partes política, civil, eclesiástica e literária” (Ibid., p. 160). Gasparello (2004, p. 117) explica que “desde a sua fundação, o IHGB adotara uma política de concessão de prêmios para estimular a pesquisa e a escrita de temas brasileiros”.

Conforme Guimarães, a história da nação brasileira deveria estar inserida numa “tradição de civilização e progresso”. “A nação, cujo retrato o instituto se propõe traçar, deve, portanto, surgir como o desdobramento, nos trópicos, de uma civilização branca e europeia. Tarefa sem dúvida a exigir esforços imensos, devido à realidade social brasileira, muito diversa daquela que se tem como modelo” (Guimarães, 1988, p. 8). Como será visto, a produção historiográfica terá “(...) a nação como categoria chave” (Santos, 1985, p. 7). Nesse contexto, Robert Rowland, em *Patriotismo, povo e ódio aos portugueses: notas sobre a construção da identidade no Brasil independente*, explica que:

(...) as tentativas de legitimação da ideia de nação desdobravam-se em três estratégias discursivas relativamente autônomas, que coexistiram (com variações) na produção ideológica das elites ao longo do século XIX, articulando-se de maneiras diferentes consoante as conjunturas políticas e a própria evolução socioeconômica do país. A primeira definia a identidade do Brasil por oposição à antiga metrópole, procurando encontrar na oposição a Portugal uma explicação e justificação da Independência; a segunda, inversamente, defini-a em termos da singularidade do novo país, que se exprimia na sua natureza tropical e paisagem luxuriante e na cultura e tradições das populações indígenas; a terceira, por fim, procurava definir para a nova nação um projeto ou missão que consistiria, através da combinação de elementos europeus e americanos, na edificação e afirmação, através do Estado e da coroa, de uma civilização europeia nos trópicos. (Rowland, 2003, p. 366-367).

Talvez alguns membros tenham ficado surpresos com o resultado da seleção, pois o vencedor não foi um brasileiro, mas bávaro, o naturalista Carl Friedrich von Martius, aliás, uma pessoa que conhecia bem o Brasil devido à sua passagem no país. Santos informa que, ao longo do século XIX o IHGB desenvolveu uma visão de historiografia influenciada pelas ideias iluministas, a “História era concebida cronologicamente, com o passado servindo de exemplo para a construção do futuro” (Santos, 2011, p. 71).

No Instituto Histórico criou-se, em 1847 a Arca do Sigilo, na qual se conservam notícias históricas contemporâneas, lacradas em cartas, que só poderão ser abertas ao tempo que seu autor determinar. Recebeu a Arca vários depósitos, como o do Conselheiro Manuel Francisco Correia a ser publicado três meses depois de falecido, em 1890, o segundo a ser aberto depois da morte de D. Pedro II, e o terceiro a ser conhecido quando o Conselheiro Correia deixasse o cargo de Presidente do Tribunal de Contas. (Rodrigues, 1957, p. 326).

A interpretação de Mathias (2011, p. 42) é que que: “(...) de passagem, o IHGB reuniu para si a tarefa de escrever a história oficial do Brasil, aquela responsável por forjar a identidade da nação. A história idealizada para o Brasil deveria ser a história do próprio império, da monarquia portuguesa no Brasil”. O IHGB tinha tanto prestígio na sociedade imperial que ficou conhecido como a ‘Casa da Memória Nacional’, “expressão registrada na placa de bronze à entrada da instituição – tem, assim, recebido importantes contribuições para a sua história, com estudos que esclarecem o significado de sua inserção no plano cultural, político e ideológico do Brasil imperial” (Gasparello, 2004, p. 115). Reis (2006, p. 25), sublinha que “até 1931-33, o IHGB exercerá uma grande influência e será o único centro, de estudos históricos do Brasil”.

A trajetória do IHGB foi marcada pelo visionamento de ideias nacionais, privilegiando a imagem de uma nação imperial preocupada com o desenvolvimento econômico e intelectual. Os seus sócios se envolveram em várias querelas, a exemplo daquela que envolveu Francisco Adolfo de Varnhagen e o general Abreu e Lima, quando este submeteu o seu

Compêndio da História do Brasil para apreciação do instituto. A esse respeito, Rodrigues (1957, p. 156) informou o seguinte:

Oferecido o compêndio ao Instituto Histórico, coube a Francisco Adolfo de Varnhagen a incumbência de dar parecer sobre o mesmo. Do juízo que Varnhagen redigiu, e que o Instituto aprovou, originou-se uma das mais violentas polêmicas da historiografia brasileira. Abreu e Lima saiu logo em campo, com uma réplica publicada em Pernambuco, no mesmo ano de 1844. É preciso acentuar que Varnhagen, na sua crítica a Abreu e Lima, não entrou na questão que ora examinamos. Disse principalmente que este havia se baseado quase que exclusivamente na História do Brasil de Alphonse Beauchamp, que, como se sabe é um plagiário conhecido do livro de Roberto Southey. O compêndio, segundo Varnhagen, estava inçado de erros, erros graves, causados pelo modelo que seguira, porque Beauchamp, apesar de ter plagiado Southey, uma vez por outra decidira fazer incursões próprias no domínio da história brasileira, o que dera lugar a erros imperdoáveis.

Importa assinalar que o parecer de Varnhagen, emitido a partir do IHGB, local de controle da produção científica e de construção da memória nacional, não prejudicou a circulação do compêndio de Abreu e Lima, pois posteriormente foi adotado como livro didático para o ensino secundário no Colégio Pedro II. Gasparello (2004, p. 113-114) explica que essas duas instituições mantinham uma boa relação, principalmente porque:

Não apenas o IHGB, mas o Colégio Imperial, estavam sob a imediata proteção do Imperador, atestada pelo apoio constante, presença frequente e concessão de benesses e privilégios. De ambas instituições participavam os principais intelectuais que escreviam na imprensa, publicavam livros em vários ramos do saber e atuavam no magistério oficial (Escola Militar, Escola Normal) e particular (como o colégio Abílio).

É oportuno comentar que a criação do IHGB não enfraqueceu os demais espaços congêneres, pelo contrário, acirrou disputas e divergências intelectuais (Araújo, 2015). Fonseca (2006, p. 46) ressalta que a história nacional elaborada pelo IHGB deveria ser difundida “por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História”. Decerto que as orientações para a elaboração da história nacional vieram de von Martius como veremos a seguir.

3.2 Von Martius e sua proposta para a escrita da história do Brasil

Karl Friedrich Phillip von Martius (1794-1868) foi um médico que se dedicou basicamente à botânica, tanto que chegou a ser professor na Universidade de Berlim e diretor do jardim botânico de Munique. Como será visto, Martius se tornou “(...) uma figura importante na história da cultura brasileira” (Gasparello, 2004, p. 117). Entre outras coisas, é reconhecido por criar a maior obra taxionômica de botânica a partir do que registrou quando de sua estadia pelo Brasil.

Figura 10 – Karl Friedrich Phillip von Martius



Fonte: <https://docs.ufpr.br/~coorhis/gilmar/>

Tudo começa quando Martius esteve no Brasil em 1817, integrando a *Missão Artística Austro-alemã*, a qual foi trazida pela arquiduquesa da Áustria Maria Leopoldina de Habsburgo-Lorena (1797-1826) e sob as ordens do imperador da Baviera, Maximiliano I (1756-1825), foi a oportunidade para que Martius e um grupo de cientistas e artistas conhecessem o Brasil. Cabe destacar que a arquiduquesa veio consumir seu casamento com o príncipe D. Pedro I, de Portugal, fruto de um contrato assinado por meio de procuração em 1816, na cidade de Viena. O imperador recomendou que fosse produzido conhecimento para o progresso da ciência e da humanidade, assim como, estreitassem os laços entre a Bavária e as colônias portuguesas. Martius tinha seus 23 anos e já apresentava certa experiência científica adquirida dos trabalhos realizados como assistente do museu de botânica de Munique (Guimarães, 2000).

Em companhia do zoólogo Johann Baptist Von Spix (1781-1826) e do desenhista Thomas Ender (1793-1875), Martius saiu de São Paulo, passando pelo Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Pará e Amazonas. Percorreram cerca de 10.000 km do território brasileiro. Martius e Spix produziram alguns trabalhos¹² relevantes no campo

¹² José Honório Rodrigues (1956, p. 433-434) assinala que “Durante quase dois anos e meio, Spix e Martius percorreram o centro, o leste, o nordeste, a Amazonia, chegando à fronteira do Peru. Nesta viagem de 1400 milhas geográficas, Martius colheu material de 6,500 espécies de plantas, enquanto Spix colecionou 85 espécies de mamíferos, 350 de aves, 130 de anfíbios, 116 de peixes e 2,700 insetos. De todas as expedições científicas, esta, é considerada como a de mais amplos e profícuos resultados. Spix faleceu em 1827, no curso da publicação da *Reise in Brasilien* (Munich, 1823-1831), e Martius sobreviveu-lhe mais de quarenta anos de fecunda atividade científica consagrada ao Brasil”.

da botânica, etnografia e medicina, a exemplo, os 40 volumes da *Flora Brasiliensis*, editada entre 1840 e 1906, reunindo várias ilustrações que contou com a participação de Thomas Ender e do pintor de plantas Johann Buchberger. No livro *Viagem pelo Brasil (1817-1820)*, destacaram o seguinte:

Quem chega convencido de encontrar esta parte do mundo descoberta só desde três séculos, com a natureza inteiramente rude, violenta e invicta, poder-se-ia julgar, ao menos aqui na capital do Brasil, fora dela; tanto fez a influência da civilização e cultura da velha e educada Europa para remover deste ponto da colônia os característicos da selvageria americana, e dar-lhe cunho de civilização avançada. Língua, costumes, arquitetura e afluxo de produtos da indústria de todas as partes do mundo dão à praça do Rio de Janeiro aspecto europeu. O que, entretanto, logo lembra ao viajante que ele se acha num estranho continente do mundo, é sobretudo a turba variegada de negros e mulatos, a classe operária com que ele topa por toda parte, assim que põe o pé em terra. Esse aspecto foi-nos mais de surpresa do que de agrado. A natureza inferior bruta desses homens importunos, seminus, fere a sensibilidade do europeu que acaba de deixar os costumes delicados e as fórmulas obsequiosas de sua pátria. (Spix; Martius, 2017, p. 48).

Essa primeira impressão sobre a capital do Brasil, não desanimou Martius, pois ao longo de três anos de expedição, juntamente com sua equipe, conseguiu catalogar uma quantidade significativa de objetos zoobotânicos, notadamente espécies de vegetais, mamíferos, aves, anfíbios, peixes, insetos, aracnídeos, crustáceos. Além destes, coletaram peças mineralógicas, paleontológicas e etnográficas. Todo esse acervo contribuiu para elaborar dois projetos importantes que foram: *Flora Brasiliensis* e *Historia naturalis palmarum*. Spix e Martius reuniram informações importantes no plano físico-geográfico, político e social (Guimarães, 2000).

De volta para Viena, continuou mantendo relações com o Brasil, dessa vez como sócio correspondente do IHGB. Ao tomar conhecimento por meio da Revista desse instituto sobre um concurso que premiaria a melhor proposta de trabalho para orientar a escrita da história do Brasil, resolveu se inscrever, embora considerasse um desafio tal empreitada, como bem destaca no seguinte comentário:

Muito longe estou eu de me julgar do número dos ilustres literatos brasileiros, habilitados para preencherem as vistas do instituto; mas ainda assim não quero deixar passar essa ocasião sem testemunhar a tão respeitável associação o meu interesse para com o seu meritório assunto, comunicando-lhes algumas ideias aquele objeto, ideias que recomendo ao benigno acolhimento do instituto. (Martius, 1845, p. 381).

Na verdade, Martius teve apenas um concorrente, o diplomata Henrique Júlio de Wallestein, que apresentou o trabalho *Memória sobre o melhor plano de se escrever a história*

*antiga e moderna do Brasil*¹³. Wallestein adotou “uma compreensão tradicional, ligada à cronologia, que entendia as épocas como simples marcos temporais” (Maleval, 2019, p. 630). *Como se deve escrever a História do Brasil: Dissertação oferecida ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, pelo Dr. Carlos Frederico Ph. De Martius, acompanhada de uma biblioteca brasileira ou lista de obras pertencente à história do Brasil*, foi o título do texto de Martius, escrito em 10 de janeiro de 1843, em Munique, e publicado na revista do IHGB em 1845 (Iglésias, 2000). Martius propôs um método filosófico para entender a história do Brasil, a qual deveria ser contada do ponto de vista da história da formação do povo brasileiro, isto é, o resultado da “mescla” das três raças formadoras da nação: os descendentes africanos, os indígenas e os portugueses europeus cristãos.

Logo na Introdução, intitulada *Ideias gerais sobre a História do Brasil*, expressou a ideia de superioridade europeia ao explicitar que “qualquer que se encarregar de escrever a História do Brasil, país que tanto promete, jamais poderá perder de vista quais os elementos que aqui concorreram para o desenvolvimento do homem” (Martius, 1845, p. 381). Acrescentou que jamais será “(...) permitido duvidar que a vontade da providência predestinou ao Brasil esta mescla. O sangue do português em um poderoso rio deverá absorver os pequenos afluentes das raças índia e etiópia” (Ibid., p. 383).

Martius explicitou que “(...) seria um erro, em face de todos os princípios da historiografia, desprezar as forças dos indígenas e dos negros importados, forças essas que igualmente concorreram com o elemento europeu para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população” (Rodrigues, 1957, p. 61). “É claro que o modelo de Martius não é perfeito, mas representa avanço para o seu tempo. Fala de uma historiografia filosófica do Brasil, em um historiador pragmático, história pragmática do país” (Iglésias, 2000, p. 67).

Nessa perspectiva, Martius apresentou um plano com as linhas mestras, dividindo-o em quatro tópicos principais: 1) ideias gerais sobre a história do Brasil; 2) os índios (a raça cor de cobre) e sua história como parte da história do Brasil; 3) Os portugueses e sua parte na história do Brasil; 4) A raça africana e suas relações para com a história do Brasil. Para ele, o historiador deveria “ser ‘reflexivo’, segundo os princípios de uma história filosófica e pragmática, para não perder de vista os ‘elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do homem’” (Gasparello, 2004, p. 118).

Esse naturalista deixou evidente que, nas linhas de uma história descritiva e memorialista, era fundamental que a história reforçasse as relações entre o Brasil e Portugal;

¹³ Para saber mais, ver: RIHGB, 1882/XLV, p. 159-160.

mostrasse as riquezas do país, as peculiaridades de cada província, os costumes dos habitantes, entre outros. Advertiu que “(...) o período da descoberta e colonização primitiva do Brasil não pode ser compreendido senão em seu nexos com as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, que de modo algum pode ser considerado fato isolado (...)” (Ibid., p. 391).

A mistura das três raças não seria apenas relativa à sanguinidade, mas, também, quanto às relações que esses povos estabeleceram entre si, notadamente a troca cultural. Apesar de exaltar o branco colonizador, seguindo “as concepções de seu tempo sobre a existência de ‘raças inferiores’, não demonstrara uma visão pessimista da miscigenação” (Gasparello, 2004, p. 118). Desse modo, reconheceu que cada um dos povos desempenhou papel fundamental no desenvolvimento do país, o que fez a história do Brasil tornar-se singular. Mas a raça branca deveria se diluir para compor as demais, tendo por resultado:

Uma certa etnia, a do grupo vencedor; um certo tipo de colonização e de conquista, a do povo vencedor; um certo tipo de povo conquistado, a do autóctone; um certo tipo de erro histórico, a escravidão de povos não conquistados; um certo tipo de correção histórica, a miscigenação; um certo tipo de civilização, a do vencedor; um certo tipo de Estado, instrumento de realização da Nação; um certo tipo de homem, o brasileiro, fruto e construtor, ao mesmo tempo, da nova Nação. (Odália, 1997, p. 39-40).

Essa concepção de superioridade das raças, construída em torno das representações sobre o branco (europeu/português), o índio (nativo) e o negro (africano), já era bem difundida na Europa do século XIX: o caucasiano teria uma superioridade biológica, física e moral em relação aos demais, contribuindo para o desenvolvimento das nações. Martius entendia que cada uma das raças era parte da história do Brasil, portanto, índios e negros influenciaram sobremaneira o desenvolvimento do país, logo, caberia ao historiador averiguar se essa influência foi para “melhor ou pior”. E para chegar a uma conclusão consistente, era importante “indagar a condição dos negros importados, seus costumes, suas opiniões civis, seus conhecimentos naturais, preconceitos e superstições, os defeitos e virtudes próprias a sua raça em geral” (Martius, 1845, p. 397).

Sobre esse tema, Manoel Luiz Salgado Guimarães, em *Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional*, confirma que na perspectiva historiográfica de Martius o branco seria o civilizador, os índios, os heróis nacionais e os negros, a força de trabalho (Guimarães, 1988). Aliás, o próprio Martius asseverou que, “nos pontos principais a história do Brasil seria sempre a história de um ramo de portugueses” (Martius, 1845, p. 398-399). A esse respeito, recomendou que a história do

Brasil fosse inserida na história universal¹⁴, devido, entre outras coisas, à sua contribuição ao estudo das raças. Na avaliação de Iglésias (2000, p. 69), o texto de Martius “é expressivo de uma sensibilidade histórica pioneira, antecipadora da atual história do cotidiano ou das mentalidades”. Martius, embora reconhecendo que as obras até então publicadas sobre as províncias foram elaboradas com esmero, destacou que não satisfaziam:

(...) ainda as exigências da verdadeira historiografia, porque se ressentem de mais de certo espírito de crônicas. Um grande número de fatos e circunstâncias insignificantes, que com monotonia se repetem, e a relação minuciosa até o excesso de acontecimentos que se desvaneceram sem deixarem vestígios históricos, tudo isso, recebido em uma obra histórica, há de prejudicar o interesse da narração e confundir o juízo claro do leitor sobre o essencial da relação. (Martius, 1845, p. 399).

A avaliação de Martius em torno dos escritos sobre o Brasil é de que não eram atrativos, tampouco criativos. Destacou que os escritores se ocupavam em descrever coisas que não tinham tanta relevância, deixando de abordar aquilo que realmente iria engrandecer o país e fazer com que os brasileiros tivessem orgulho de sua pátria. Em relação ao negro, por exemplo, o historiador tinha muito a contar sobre seus costumes, suas lendas, logo, deveria começar narrando a sua contribuição em cada província para, então, mostrar sua influência no desenvolvimento civil, moral e político do Brasil. Assinalou que não era pertinente descrever apenas o desenvolvimento de um povo, pois a história do Brasil deveria servir para unir os brasileiros, eliminando o preconceito entre as províncias, despertando no povo o amor à pátria e apagando a imagem negativa que alguns grupos tinham sobre o país.

Complementa que uma obra história sobre o Brasil deveria “(...) ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor da pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas” (Martius, 1845, p. 401). Ao propor uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da identidade nacional brasileira, com ênfase no elemento branco, sugeriu “um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização” (Fonseca, 2006, p. 46). “É verdade que von Martius valorizou, como chave explicativa, a fusão das raças, e não de culturas, enfatizando muitíssimo a contribuição portuguesa e subestimando a africana” (Vainfas, 2009, p. 218).

Ao identificar as linhas mestras da memória social, enfatizando a contribuição da miscigenação na interação das três raças, foi enfático recomendando que “(...) nunca esqueça, pois, o historiador do Brasil, que para prestar um verdadeiro serviço à sua pátria deverá escrever

¹⁴ Segundo Hartog (2006, p. 48), a história universal diz respeito a “reunião dos acontecimentos de todos os tempos e todas as nações”.

como um autor Monárquico-Constitucional, como unitário no mais puro sentido da palavra” (Martius, 1845, p. 402).

As sugestões de von Martius não tiveram eco somente entre os sócios do IHGB enquanto pesquisadores da História Pátria, mas atingiram também aqueles que eram lentes do Colégio D. Pedro II. As propostas foram o sustentáculo dos programas de História do Brasil e de compêndios e sinopses, como os de Abreu e Lima e Bellegarde, utilizados com muito sucesso como manuais didáticos. (Abud, 2004, p. 31).

Reis, confirma que “(...) von Martius definiu as linhas mestras de um projeto histórico capaz de garantir uma identidade ao Brasil. Surgiu do seu projeto a interpretação do Brasil, do primeiro Brasil-nação, que se entranhou profundamente nas elites e na população brasileira” (Reis, 2004, p. 26). Uma das hipóteses levantadas por Martius e que foi motivo de críticas por parte de historiadores era a de que o Brasil teria se desenvolvido de forma diferente se não houvesse a inserção do negro no país. Analisando o texto de Martius, fica evidente, entre outras coisas, a ênfase nos indígenas, a figura do imperador como a própria história do Brasil e a necessidade de construção de histórias regionais ligadas à unidade nacional.

Ao enfatizar a contribuição de cada uma das raças para a formação do povo brasileiro, Martius não estava se referindo tão somente à mistura sanguínea, mas também às relações estabelecidas entre elas, pois as três possuíam características únicas, o que tornava nossa história diferenciada das demais. Assim, recomendou um estudo mais aprofundado do índio, sua língua indígena, os costumes, as formas de organização social e as relações com as demais tribos.

No que se refere aos portugueses, explicitou que esses europeus tiveram maior contribuição na formação do povo brasileiro, especificamente, quanto a sagacidade no processo de colonização, a exemplo as expedições pelo território e as lutas travadas contra inimigos e invasores para defender as colônias da Coroa portuguesa. Quanto aos negros, embora sua contribuição se circunscrevesse apenas ao campo do trabalho como mão de obra, enfatizou que não havia dúvida “que o Brasil teria tido um desenvolvimento muito diferente sem a introdução dos escravos negros” (Martius, 1845, p. 453). Interessante notar que, ao defender a formação de um Brasil mestiço no contexto de uma elite brasileira que se via com raízes europeias, tratou de desqualificar as opiniões contrárias ou mesmo estudos científicos que divergiam de sua concepção.

Martius esforçou-se para apresentar elementos norteadores de um projeto historiográfico capaz de possibilitar uma identidade específica à nação recém-independente. E “esta identidade estaria assegurada, no seu entender, se o historiador fosse capaz de mostrar a missão específica reservada ao Brasil enquanto Nação: realizar a ideia da mescla das três raças,

lançando os alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial” (Guimarães, 1988, p. 16). “Em suas ‘Conclusões’, von Martius adverte sobre as dificuldades relacionadas à escrita de uma história geral/regional do Brasil, devido à sua extensão territorial” (Gasparello, 2004, p. 119).

O historiador deve transportar-nos à casa do colono e cidadão Brasileiro; ele deve mostrar-nos como viviam nos diversos séculos, tantos nas cidades como nos estabelecimentos rurais, como se formavam as relações dos cidadão para com os seus vizinhos, seus criados e escravos; e finalmente com os fregueses nas transações comerciais. (Martius, 1845, 394).

Na ótica de Martius o historiador deveria tomar cuidado para que sua história não se tornasse uma crônica das províncias e sem o devido valor histórico (Gasparello, 2004). A análise de Rodrigues sobre o texto de Martius lhe permitiu inferir que “não se pode dizer precisamente que se tratasse de um programa de metodologia histórica, pois os primeiros seminários de Leopold Ranke e de Georg Waitz foram iniciados pouco depois” (Rodrigues, 1957, p. 438). O texto “era mais o fruto de sua própria experiência no grande centro científico da Alemanha e das valiosas observações que sua Viagem permitir colher. Era uma concepção histórico-filosófica sobre a História do Brasil (...)” (Ibid., p. 438).

Por fim, como já destacado Martius foi uma figura importante no espaço intelectual brasileiro. “Como naturalista, lançou as bases da botânica brasileira e sua memória” (Gasparello, 2004, p. 117). “A cujos contornos von Martius se propôs a traçar, era marcada pelo esforço de definir uma gênese da nação brasileira, inserindo-a numa tradição de civilização: ser brasileiro era, antes de tudo, ser branco e compartilhar valores da cultura civilizada europeia” (Souza, 2009, p. 129).

Observa Bittencourt (2008, p. 160) que “o cientista germânico insistiu na impossibilidade de se ignorar o estudo dos elementos de formação do homem para se entender a história de uma nação”. As ideias desse naturalista tiveram repercussão para além da instância do IHGB, pois “os primeiros programas de História, elaborados para o Pedro II, seguiam com rigidez as proposições de Von Martius” (Gasparello, 2011, p. 166). “Para Martius, o primeiro fato a merecer realmente atenção do historiador, no nosso caso, residiria na formação do povo” (Campos, 1961, p. 120). A *Historia Geral do Brazil*, publicada em 1854 por Francisco Adolfo de Varnhagen, muito se beneficiou das ideias de Martius.

3.3 Varnhagen e sua História Geral do Brasil

Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878) foi um militar, historiador e diplomata com grande influência no Império do Brasil. Filho de um alemão e uma portuguesa, residentes

no Brasil, nasceu em 17 de fevereiro de 1816, em São João do Ipanema, atual Sorocaba, permanecendo naquela cidade até os seis anos. Em 1823, partiu para Portugal em companhia de sua mãe, onde lá encontrariam o pai. Já em terras lusitanas, dedicou-se aos estudos históricos, alcançando grande reconhecimento.

Figura 11 – Francisco Adolfo de Varnhagen



Fonte: <https://www.academia.org.br/>

Em 1840, regressou ao Rio de Janeiro, tendo como objetivo principal obter sua nacionalidade brasileira. Entre tantas características sociais para defini-lo, pode-se dizer que era um monarquista e patriota à sua maneira. Varnhagen, foi eleito sócio correspondente do IHGB, posição que lhe deu a oportunidade de participar de um programa de investigação promovido por esse instituto, o qual enviava estudiosos aos arquivos europeus – notadamente os de Portugal e Espanha – com vistas a coletar documentos que pudessem servir de fontes para a escrita da história pátria. De fato, foi o que ocorreu, pois conseguiu coletar muitos documentos, os quais embasaram a elaboração de seus trabalhos.

Em 1841, ingressou no serviço diplomático brasileiro e exerceu diversos cargos. Em 1872, recebeu o título de Barão de Porto Seguro e, em 1874, o de Visconde de Porto Seguro. Tais títulos podem ter sido concedidos em reconhecimento por lutar como voluntário nas tropas de D. Pedro IV e sua filha, a rainha D. Maria II (partido constitucionalista) contra D. Miguel (partido absolutista), durante as Guerras Liberais de Portugal, entre os anos de 1828 e 1834. “A diplomacia conferiu a Varnhagen as condições ideais para realizar seu trabalho de historiador:

o tempo e as viagens” (Cezar, 2018b, p. 37). Varnhagen foi um defensor incondicional da ciência positiva e da objetividade histórica (Odalía, 1997). “Decerto, construiu enorme obra, com dezenas de títulos sobre documentos básicos, que editou, nem sempre com o devido rigor; com preocupações literárias, publicou também alguns textos de criação artística coligidos em pesquisas, notadamente de poesias” (Iglésias, 2000, p. 72-73).

Para Reis (2006, p. 24), “ele pode ser considerado, de fato, o ‘Heródoto do Brasil’, pois foi o iniciador da pesquisa metódica nos arquivos estrangeiros, onde encontrou e elaborou inúmeros documentos relativos ao Brasil. Tendo morado sempre no exterior, se sentia um exilado, dominado que sempre esteve pela saudade do Brasil”. “Foi um historiador oficial, um adulador dos poderosos e juiz severo das revoltas populares. A história, para ele, é feita pelos grandes homens, por reis, guerreiros e governadores, bispos e não por homens incultos” (Ibid., 2006, p. 32).

Influenciado por Ranke e pela escola metódica francesa, e sob o auspício do imperador d. Pedro II, Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do IHGB, escreveu na década de 1850 a sua História geral do Brasil, tendo como orientação geral o texto do alemão Karl Von Martius intitulado Como se deve escrever a história do Brasil, de 1847. Lançava-se, então, o texto fundador da identidade brasileira e dos rumos a serem seguidos pela nação. A influência desse tipo de história – datada e contextualizada – fez-se presente até o alvorecer da década de 1930. (Mathias, 2011, p. 43).

Para Rodrigues (2008, p. 151), “na sua época, ninguém fizera tanto e tão bem, simultaneamente na história geral e parcial. Antes dele faltava ao Brasil a consciência de sua história, no mais largo período de sua formação”. Na *História Geral do Brasil*, Varnhagen buscou reconstruir o passado brasileiro trazendo à luz sua raiz identitária, isto é, a matriz europeia, notadamente a portuguesa. Seguindo as instruções de Martius, confirmou que a história do Brasil é a história do encontro das três raças sob o comando dos portugueses cristãos. Para Gasparello (2009b, p. 269) essa obra se tornaria referência para “tanto as consideradas eruditas quanto as dedicadas ao ensino”.

O trabalho de Varnhagen pode hoje ser visto como uma busca da nação no Brasil de meados do século XIX. Acontece que, aqui, ao contrário do que acontecia na França, Inglaterra ou Estados Unidos, havia o Estado, mas a Nação ainda não tinha se organizado. A especificidade da colonização portuguesa, a rala presença da imigração de grupos familiares (que só começaria a ganhar peso em fins do século XIX), a continuação do trabalho escravo, a ausência de comércio interno significativo são alguns dos fatores que retardam algo que se pudesse considerar uma nação no sentido moderno da palavra. (Pinsky, 2009, p. 13).

Assim, acalorado pela ideia de civilidade e progresso, acabou escrevendo muito mais uma história da colonização portuguesa no Brasil, do que propriamente a história do país, denotando-se que “aqui a historiografia se viu perante a tarefa, não de sublinhar um rompimento

em relação a Portugal, mas antes de traçar uma continuidade” (Guimarães, 2011, p. 232). É o que se depreende com base no exposto abaixo:

Figura 12 – Sumário de Historia Geral do Brazil (1854)

INDICE	
DAS DOCTRINAS DESTE TOMO ;	
Que comprehende a historia do Brazil-Colonia, ou do Brazil antes de ser Principado.	
SECÇÃO I.	
INTRODUÇÃO. ORIGEM DO DESCOBRIMENTO DA AMERICA CENTRAL.	Paginas. 1.
Raymundo Lull. D. João I. Carta. O Infante D. Henrique, 2.—Os Reis Catholicos. Os Malborquinos. Circumnavegação d’Africa, 3.—Circumnavegação da Europa. Cabo da Boa Esperança. Colombo, 4.—Seus estados. Obra d’Ailly. Descobrimto da America, 5.—E’ tomada pela India. Indias Occidentaes. Opinião de Strabo, 6.—Analyse das theorias de Colombo. Bulla Pontificia, 7.—Justas queixas de Portugal. Convenção de Tordesilhas, 8.—Pouca precisão na redacção. Consequencia. Meridiano, 9.—Bereitos de Portugal a colonisar o Brazil, 10.—Dous palavras sobre esta obra, 11.—A verdade na historia. Adulação ou temor, 12.	
SECÇÃO II.	
DESCOBRIMENTO DO BRAZIL E EXPLORAÇÃO DE SUA COSTA.	13.
Vista de terra. Monte Paschoal. Pero Vaz de Caminha, 14.—Porto Seguro. Seus habitantes, 15.—Como os pinta Caminha, 16.—Nome de Ilha da Vera-Cruz. Vasco da Gama, 17.—Pedr’Alvares Cabral. Mestre João, 18.—Pouca importancia dada ao Brazil. Exploração da costa, 19.—Expedição exploradora. Descobre a Bahia. Santa Cruz, 20.—Ilha de S. João ou de Ferao de Noronha, 21.—Pão-brasil. Ibirapitanga. Brasileiros. Terra de Santa Cruz, 22.—Viagem da não Bretoa. Indios resgatados, 23.—Preço do pão-brasil. Maranhão e Para, 24.—Alonso de Hojeda. Vicente Pinzon. Refrega com os Indios, 25.—Pororocas. Rio de Vicente Pinzon. Diego Lepe. Maranhão, 26.—Defensa de Vespucci. Colombia, Indias, 27.—Santa Cruz. Antartica. Mundo Novo, etc., 28.—Consequencias da partida de Americo. João Dias de Solis, 29.—Portugal descuida o Brazil pela Asia. Feitorias, 30.—Um pirata. As Molucas. Fernão de Magalhães, 31.—O meridiano da demareção. Contracto de Saragoça, 32.—Origem do nome Rio da Prata. El Dorado. Varios colonos, 33.—Colonos disseminados. Escravidão e encomendas, 34.	
SECÇÃO III.	
ATTENDE-SE MAIS AO BRAZIL. PENSAMENTO DE COLONISAL-O.	35.
Os Portuguezes na Asia. Os Francezes no Brazil, 36.—Recursos do foro e da diplomacia. Anglo. Roger. Jaques, 37.—Igaracé e Pernambuco. Diogo Garcia e Cabot, 38.—D. Rodrigo de Acuña. Porto de D. Rodrigo, 39.—Baixos de D. Rodrigo. Suas peregrinações, 40.—D. Rodrigo em Pernambuco. Christovam Jaques e os Francezes, 41.—Antonio Ribeiro. Idéa de colonisação. Diogo da Couvea, 42.—Meritos de Couvea. Resolve-se a colonisação do Brazil, 43.—Henrique	

Fonte: Varnhagen (1854)

Essa *Historia Geral do Brazil*, escrita em 1854, tornou-se a principal referência para a elaboração “de livros didáticos, que vão servir a divulgação da história nacional, segundo os princípios monarquistas da elite no poder e das instituições que respaldavam esse modelo, como o IHGB e o Colégio Pedro II” (Gasparello, 2004, p. 121). Como intelectual, se esforçou por mostrar uma forma institucionalizada de ler o Brasil, suas narrativas seguiam a uma cronologia para mostrar o país no contexto da história da humanidade. A diferença entre sua obra e o *Compêndio da História do Brasil*, de Abreu e Lima, estava na vasta documentação utilizada para fundamentar os acontecimentos. A exemplo, as várias cartas Foral e de Doação que utilizou para escrever o capítulo sobre as capitanias hereditárias (Rodrigues, 1979). Na perspectiva de Varnhagen:

Uma coisa é a história geral (ainda quando não resumida) de um Estado, e outra são as atas das suas cidades e vilas; os anais e fastos das suas províncias; as crônicas dos seus governantes; as vidas e biografias de seus cidadãos beneméritos. Aquela não impede que nestas se trabalhe, e em cada qual tem na narração proporções convenientes. (Varnhagen, 1854, p. 478).

Sem dúvida, a *História Geral do Brazil* foi a obra que marcou a carreira de Varnhagen. Ao todo, foram 10 edições, a primeira publicada em 1854 e a segunda, em 1857, as demais publicadas de 1906 até 1978. Alguns autores do século XIX seguiram Varnhagen apenas quanto às datações, se distanciando em relação à organização do conteúdo e periodização da história. Em relação a essa última característica, é importante destacar que a periodização realmente não foi uma preocupação de Varnhagen, tanto que não apareceu na sua obra, como fez Abreu e Lima (Guimarães, 1988). Isto é compreensível, pois “não existe uma dependência eu seja absoluta, o que representaria, em última análise, um mimetismo histórico dificilmente sustentável, tanto prático como teoricamente. Existem dependências e não-dependências. A diferença fica a cargo das nossas condições objetivas de realizar a história” (Odalía, 1997, p. 13). Ao comparar Varnhagen e outros autores da época, Rodrigues, o seu mais crítico declarado, reconheceu o seguinte:

Os que os antecedem fazem pesquisas especiais, reúnem materiais e revelam fatos parciais, mas falta-lhes muito para compararem-se a Varnhagen. Seus contemporâneos ou não, como Abreu e Lima, Melo Moraes e Pereira da Silva, bem inferiores, ou lhe são iguais, mas com obra histórica especializada ou menos vultosa, como Joaquim Caetano da Silva, João Francisco Lisboa ou Candido Mendes de Almeida. Nenhum desses, apesar da capacidade, do conhecimento e do domínio da língua e da exposição, como é o caso de João Francisco Lisboa, apresentou resultados gerais tão positivos quanto Varnhagen. (Rodrigues, 2008, p. 152).

Varnhagen utilizou a biografia como recurso para enriquecer as narrativas, destacando os aspectos psicológicos, físicos e sociais dos sujeitos, uma das características da

história positivista e historicista. Daí, talvez, pareça que esse recurso narrativo foi utilizado com o propósito de fazer com que os brasileiros pudessem se orgulhar do seu passado colonial e exaltar os feitos dos grandes homens. Uma das marcas desse historiador foi a utilização dos documentos como fontes para conferir credibilidade ao fato histórico. A esse respeito, pontuou o seguinte:

Narraremos os sucessos segundo nos hajam apresentado, em vista dos documentos, a reflexão e o estudo; e alguma que outra vez, sem abusar, tomaremos a nosso cargo fazer aquelas ponderações a que fomos levados por intimas convicção; pois triste do historiador que as não tem relativamente ao seu país, ou que tendo, não ousa apresentá-las, quando os exemplos do passado lhe ajudam a indicar' conveniências do futuro. (Varnhagen, 1854, p. 12).

Para Rodrigues (1957, p. 134). os argumentos acima são compreensíveis, principalmente porque “o historiador concentra num período toda a cultura de uma época, de tal modo que na atribuição de valores, na adoção de fins e no estabelecimento de regras de vida ele estabelece o padrão que a caracteriza”. Reis (2006) assinala que, diferente da atenção dispensada aos índios, Varnhagen reservou poucas páginas sobre o negro e a escravidão, para ele, os traficantes encheram o Brasil de negros para o trabalho nos engenhos.

Wehling confirma que o perfil e a obra de Varnhagen “correspondem ao historicismo romântico-erudito, a que os historiadores alemães das ideias, desde antes de Meinecke, denominavam historicismo” (Wehling, 1999, p. 45). Varnhagen produziu uma história objetiva, “obedeceu quase que exclusivamente à cronologia, a que todos obedecem, mas sem periodizar” (Rodrigues, 1957, p. 163). Na avaliação de Odalia (1997), a obra de Varnhagen se assemelha a uma narrativa literária e bem descritiva. Reis (2006) ressalta que o visconde era um historiador engajado e militante, defendendo uma sociedade com direitos políticos restritos e de base escravista.

O plano da obra, porém, apesar de ter-se o autor inspirado fortemente nas sugestões de Martius, não traz nenhuma novidade em matéria de periodização. As linhas mestras de classificação são quase as mesmas de Southey, ou mesmo dos mais antigos, que se limitavam a seguir os clássicos, dividindo a história em décadas. Se é verdade que ele não se limitou à pura narração dos fatos políticos ou à história biográfica dos mandões e procurou-se ocupar principalmente dos fatos mas em relação com o verdadeiro desenvolvimento da civilização do país, como ele próprio escreveu no prólogo, também certo que foi incapaz de compreender os fatos, de reuni-los, agrupá-los, relacioná-los em períodos característicos. (Rodrigues, 1957, p. 163).

Por isso, para a compreensão de sua obra, é importante considerar o contexto histórico, pois escreveu “durante o ‘apogeu’ da monarquia brasileira, na metade do século XIX, o Brasil se configurava como a expressão de suas origens ibéricas, mais especificamente lusitanas” (Corrêa, 2016, p. 57).

Na análise de Guimarães, a preocupação de Varnhagen esteve em mostrar ao mundo que o Brasil era civilizado e portador de riquezas naturais e minerais, atributos que o tornava potencial do ponto de vista cultural e econômico. Esse historiador mostrou apenas aquilo que lhe importava, fatos institucionais que pudessem ser relacionados ao desenvolvimento da civilização do país, narrativa que não estava acompanhada de uma contextualização com seus períodos correspondentes. Lúcia Lippi Oliveira, em *Cultura é patrimônio: um guia*, pontua em relação a Varnhagen que: “sua pesquisa metódica nos documentos de arquivos, sua busca de fatos memoráveis e de filhos exemplares ofereceram referências que podiam honrar o Brasil português e a Casa de Bragança” (Oliveira, 2008, p. 38).

Em Varnhagen, a história é vista como uma marcha linear e progressiva. Seus estudos sobre limites e fronteiras ajudam decisões de natureza política. Seus estudos sobre biografias, tomadas como vidas exemplares, capazes de constituir a galeria de heróis nacionais, constroem a matriz que vê o Brasil como resultado da ação civilizadora de Portugal na América. (Oliveira, 2008, p. 38).

Tal forma de conceber o Brasil foi seguida pelos autores de história nacional no século XIX. É importante lembrar que a obra de Varnhagen, embora uma referência para a memória histórica do país, não teve o reconhecimento que esse autor esperava dos intelectuais confrades do IHGB, o que fez com que reclamasse ao próprio D. Pedro II. Diferentemente do referido instituto, o imperador tinha por Varnhagen toda consideração, em contrapartida, tornou-se um defensor da centralidade do império e da figura do imperador, isto é, de uma monarquia constitucional. Varnhagen se esforçou para criar uma história que servisse como base para o Império do Brasil, tendo como referência a *historia magistra vitae*, defendida por Januário da Cunha Barbosa, principal apoiador no IHGB.

A *historia magistra vitae* não é apenas um adágio erudito, ela é também um princípio organizador que justifica e ao mesmo tempo orienta as investigações do IHGB. Eternizar, salvar os fatos são fórmulas que provêm desse princípio. Duas instâncias da mesma operação, eternizar e salvar, contudo, não se confundem: eterniza-se aquilo que é suscetível de se tornar memorável, e cuja definição depende de uma série de disposições teóricas e políticas. Com efeito, após sua eternização, o fato deve ser salvo, o que, por sua vez, pressupõe um certo número de procedimentos metodológicos cobrindo um campo que começa com a descoberta das fontes e se estende até a produção textual. (Cezar, 2004, p. 14-15).

Bitencourt (2008, p. 149) mostra que a “formação do sentimento de nacionalidade aliada à concepção da História como ‘mestra da vida’” vai acompanhar os livros didáticos e o ensino de história ao longo do século XIX, “sendo responsável pela solidificação dos personagens históricos como modelos que deviam ser seguidos, exigindo-se a composição das galerias de ‘brasileiros ilustres’, cujos feitos deveriam ser conhecidos e divulgados”.

4 HISTÓRIA DO BRASIL E LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO SECUNDÁRIO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a evolução do ensino de história do Brasil e a produção de livros didáticos no âmbito da escola secundária, tendo como referência o Colégio Pedro II. A discussão desse tema tem como ponto de partida o ano de 1838, pois é quando a história começou a se constituir como disciplina escolar. Cabe destacar que o ensino de história tornou-se foco de interesse no contexto dos debates políticos nas primeiras décadas do século XIX, ocasião em que o pensamento liberal influenciava fortemente a concepção de educação, principalmente quanto ao seu papel na formação de um cidadão civilizado e obediente às leis e ao Estado. Crescia o movimento em torno da construção e consolidação do Estado Nacional, donde as discussões giravam em torno da afirmação da identidade nacional e do tipo de ensino de história que contribuiriam para tal fim. A princípio, a história do Brasil era utilizada no ensino primário para potencializar as lições de leitura e escrita, ao mesmo tempo, fortalecer o senso moral e desenvolver valores cívicos para com a Pátria.

De 1838 a 1849, a história do Brasil esteve vinculada a disciplina de Geografia, aliás, essa era uma característica da formação humanista tradicional, pois “em nenhum caso, com a diferença das línguas estrangeiras ou das matemáticas, elas não podiam constituir ensinamentos independentes” (Chervel; Compere, 1999, p. 18). Decerto que os conteúdos ensinados objetivavam sedimentar nos alunos modelos de conduta, mediante uma narrativa exemplar. Os primeiros livros de história do Brasil eram traduções de obras estrangeiras. Como destacado, a partir de 1843 começaram a ser produzidos livros nacionais, a exemplo do *Compêndio de História do Brasil*, de José Ignácio de Abreu e Lima, adotado na escola secundária. Mas, embora nacionais, o conhecimento sistematizado nos livros era de autores estrangeiros. Posteriormente, a *Historia Geral do Brazil*, de Francisco Adolfo de Varnhagen, tornou-se uma das principais referências para os autores.

Os programas de ensino do Colégio Pedro II serviram de modelos para as demais escolas secundárias no século XIX. Os catedráticos desse colégio desempenharam papel fundamental na difusão do ensino de história, quer na condição de professores ou de autores de livros didáticos, a exemplo Joaquim Manuel de Macedo e Luís de Queirós Mattoso Maia. O ensino de história do Brasil contribuiu para a construção de uma identidade nacional, cristalizando a memória de um passado colonial que exaltava a monarquia portuguesa e a cultura europeia. O ideal de civilidade europeia seria o modelo a ser seguido, sendo que a História da Europa Ocidental deveria ser “apresentada como a verdadeira História da Civilização” (Nadai, 1992/1993, p. 143). Como assinalado anteriormente, ao lado do Colégio

Pedro II, estava o IHGB, que “serviu, ainda, como legitimador das publicações didáticas de história do Brasil, e seus autores preocupavam-se em apresentá-las à instituição para serem reconhecidos” (Gasparello, 2009a, p. 269).

4.1 O surgimento da história como disciplina escolar

Ao longo do tempo a concepção de disciplina escolar foi evoluindo e se reconfigurando em função de especificidades, finalidades, elementos estruturantes, articulação com campos do conhecimento e, principalmente, aquilo que lhe conferiu materialidade: currículo, práticas educativas, livros didáticos. Uma disciplina escolar “não se resume a um conjunto de conteúdos, mas também a exercícios e atividades correlacionados” (Munakata, 2012, p. 192). Somam-se a estes elementos, os objetivos, os métodos de ensino e a avaliação. As disciplinas têm papel fundamental na construção do conhecimento e também na modelagem do cidadão.

As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica. Ao mesmo tempo, as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégia. (Viñao Frago, 2012, p. 204).

André Chervel, em *História das disciplinas escolares*, contribui para esse entendimento, assinalando que as disciplinas “intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social” (Chervel, 1990, p. 220). De toda sorte, “para existir como disciplina escolar, a história teve de sofrer várias mutações, de modo a constituir um campo do saber ao mesmo tempo intelectualmente autônomo, socialmente necessário e tecnicamente ensinável” (Furet, 1986, p. 134).

A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcada por duas ‘imagens gêmeas’ no dizer de Françoise Furet: a genealogia da nação e o ‘estado de mudança, daquilo que é subvertido, transformando, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável’. (Nadai, 1992/1993, p. 144).

No caso do Brasil, a sistematização do ensino de história começou a ser discutida desde a década de 20 do século XIX, quando “surgiram vários projetos educacionais que, ao

tratar da definição e organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a ‘História Sagrada’, a ‘História Universal’, e a ‘História Pátria’” (Fonseca, 2006, p. 42-43). Os projetos surgiram no momento em que se discutia a construção do Estado nacional, sendo propostos por “representantes das elites que integravam os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias com seu corpo de funcionários criados pela Independência” (Bittencourt, 2018, p. 131).

A trajetória da História ensinada nas escolas não corresponde, necessariamente, à da História campo do conhecimento, mesmo porque, durante muito tempo – da Idade Média ao século XIX – parte dela confundiu-se com a história sagrada, isto é com a história bíblica, que era ensinada nas escolas onde a influência das igrejas cristãs era significativa. A história profana, principalmente sobre a antiguidade, chegava a aparecer, por meio de textos clássicos, no elenco dos conhecimentos incluídos no estudo do latim ou da Teologia. (Fonseca, 2006, p. 21).

A preocupação das elites se relacionava ao conteúdo e à metodologia para o ensino de história, o que, por si só, foi motivo de vários debates e enfrentamentos entre partidos políticos,¹⁵ Estado e Igreja (Fonseca, 2006). Uma parte dos liberais brasileiros,¹⁶ envolvidos nos debates educacionais, por exemplo, “pretendia construir uma história laica, uma espécie de ‘ciência social’ da nação que se criava sob a dominação de um Estado independente, mas não desejava abolir os princípios educativos da Igreja Católica” (Bittencourt, 2008, p. 99).

Contextualizando esse assunto, sabe-se que em 1822 nascia o Estado brasileiro, isto é, a instituição jurídica, com seu governo efetivo, população permanente e território definido, porém, não havia uma nação de fato e uma identidade nacional, o que fica evidente, não raro, que Estado e nação brasileira nasceram em momentos distintos. Ademais:

¹⁵ Uma breve imersão nesse tema, ajuda-nos a identificar as tendências políticas que se instituíram durante o século XIX. No Primeiro Reinado (1822-1831) havia dois partidos, o Partido Brasileiro, representado pela aristocracia rural, principalmente do Rio de Janeiro, ligado ao Imperador D. Pedro I e a favor da independência; e o Partido Português, formado na sua maioria por comerciantes lusos, que eram a favor da recolonização do Brasil e simpáticos às ideias de D. João VI. No período Regencial (1831-1840), surgem três partidos principais, o Partido Exaltado, o Partido Moderado e o Partido Restaurador, ambos, vale destacar, não estavam tão ligados à ideia de monarquia, principalmente porque D. Pedro I abdicou do trono em 1831 e foi para Portugal. Além destes, surgiram mais duas tendências políticas: o Progressista e o Regressista. Basicamente, eles tinham alguns pontos convergentes: concordavam que o Império delegasse mais poder as províncias. No Segundo Reinado (1840-1889) surgiram dois partidos importantes: o Partido Liberal e o Partido Conservador. A diferença entre ele estava muito mais no projeto de poder, vez que, ambos, apoiavam D. Pedro II, defendiam um governo com característica monárquica, a permanência da escravidão e um modelo econômico agroexportador. Esses dois partidos tiveram a hegemonia durante todo o século XIX, donde o Partido Conservador era composto por uma elite rural ligada ao sudeste, notadamente Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo; enquanto o Partido Liberal era composto, em sua maioria, por lideranças ligadas a profissionais liberais.

¹⁶ Acerca desse tema, Fonseca (2006, p. 44) diz que “O pensamento liberal do século XIX definia o papel da educação no sentido de formação do cidadão produtivo e obediente às leis, mesmo quando impedido de exercer direitos políticos. A conformação do indivíduo à vida civil passaria, assim, pela estruturação de um sistema de educação nacional, controlado pelo Estado e unificado em seus pressupostos pedagógicos, em seus programas e em seus currículos”.

(...) a independência não trouxe soluções esperadas para muitos problemas. As elites, que apoiavam a emancipação, queriam mais poder. Os agricultores, terras. Os escravos, liberdade. Os comerciantes, pequenos ou grandes, menos impostos. Eis porque tantos, por razões tão diversas, pegaram em armas em situações descritas como ‘motins políticos’ (Del Priore, 2016b, p. 23).

Em 1823, o deputado Martim Francisco Ribeiro de Andrada apresentou à Assembleia Constituinte uma proposta para desvincular a História, das Letras Humanísticas. Esse deputado defendia que “a constituição da História sob forma de uma disciplina autônoma incluía, portanto, uma fundamentação sustentada nas relações entre conteúdo e método de ensino e aprendizagem” (Bittencourt, 2018, p. 132). Essa proposta, voltada para o ensino secundário, incorporou alguns dos pressupostos educativos contidos no projeto de organização geral da instrução pública francesa apresentado pelo marquês de Condorcet (1743-1794) à Assembleia Nacional da França, em 1793, auge da Revolução Francesa.

A proposta de Martim Francisco foi rejeitada, entre alguns fatores, apontam-se os dois principais. O primeiro diz respeito à discordância dos deputados em relação aos pressupostos educativos democráticos de Condorcet, talvez porque este político francês defendia uma escola pública, gratuita, laica e universal. O segundo fator era relativo às dificuldades dos próprios deputados em “debater, com fundamentos, a organização de um sistema educacional amplo e abrangente com uma articulação entre os três graus de ensino elementar, secundário e superior” (Bittencourt, 2018, p. 132).

Em 1826, o deputado Januário da Cunha Barbosa, por sua vez, apresentou um projeto propondo a criação da cadeira de Geografia e História Civil, “as aulas seriam organizadas sob ‘disciplinas escolares’ autônomas e implementadas por educadores especialistas” (Bittencourt, 2018, p. 132). Tal proposta, embasava-se na concepção de que “era essencial garantir a difusão do vínculo nação-território, necessitando dos estudos de Geografia para o conhecimento do espaço físico do ‘país’ e da História Nacional para legitimar as formas de conquista do ‘continente que é o Brasil’” (Bittencourt, 2008, p. 32).

(...) o fato da história civil se fundir com a história sagrada nesse período deve-se em grande parte à concepção de que a história tinha um compromisso com a formação moral, com os valores cristãos indispensáveis à construção de uma nação que buscava na civilização ocidental o seu modelo de política e cultura. Dessa forma, os princípios da religião católica eram veiculados não apenas nas aulas de catecismo, mas também nos conteúdos de História (Santos, 2011, p. 74-75).

Oficialmente, “o ensino de História na escola secundária brasileira teve início efetivamente em 1838, com a implantação do primeiro plano de estudos do Collegio de Pedro II” (Vechia, 2008, p. 105). A constituição da história como disciplina escolar esteve envolta no confronto entre a História Sagrada e a História Profana. A esse respeito, Bittencourt

(1992/1993, p. 195) diz que “havia uma História Sagrada, com seu tempo determinado pelos desígnios divinos, separada, mas complementar, de uma História ‘profana’ ou ‘civil’, com marcos temporais definidos pelo Estado, com datações organizadas por uma sequência cronológica”.

A História Sagrada tinha tanta importância no currículo escolar que a História Antiga e História Universal¹⁷ estavam a ela integradas, oferecendo uma interpretação do passado como algo pronto e acabado, confirmado com base nas escrituras sagradas, de modo que pudesse servir como verdade. O fato é que, como disciplina escolar, delegava-se à história a tarefa de difundir o passado nacional e legitimar os poderes políticos do Império. Isto mostra que as disciplinas escolares “(...) surgem do interesse de grupos e instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas sobretudo, da Igreja e do Estado” (Fonseca, 2006, p. 15-16). Essa autora assevera que “(...) à História atribuía-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império” (Ibid., p. 47).

(...) implica concebê-la segundo certas regras, resultantes de certos procedimentos que não poderiam ser encontrados antes de sua transformação em disciplina – o que significa dizer antes do século XIX e de sua transformação em pedagogia escolar com fins políticos. Ainda que inventada como gênero entre os gregos no espaço da pólis democrática, não assumira aí o caráter de um ensinamento, tão necessário à paidéia do homem moderno, à constituição do cidadão nacional. Como parte importante da cultura humanista nos começos da modernidade, a história também não assumiria uma finalidade de matéria a ser ensinada e objeto de um currículo pedagógico. Pensar, portanto, a relação entre ensino e história é já se colocar em certo momento da história da história, perceber suas particularidades e as demandas que estão na base de um projeto que veio a se tornar comum para as sociedades modernas: a necessidade de ensinar história e torná-la parte obrigatória de um currículo. (Guimarães, 2009, p. 36-37).

É importante compreender que a história disciplina surgiu não apenas para sistematizar o ensino, mas também como forma de conformação social e cultural, pois era preciso legitimar a ordem social, além disso, despertar no cidadão o sentimento de pertencimento à nação. Santos (2015, p. 48) confirma que “no processo de afirmação como disciplina de conhecimento científico, a História tornava-se importante instrumento do Estado

¹⁷ Essa relação pode ser percebida no prólogo do livro *Compêndio de História Universal*, escrito por Justiniano José da Rocha, em 1860, o qual diz o seguinte: “Para nós, que felizmente somos catholicos (...) temos nos nossos livros sagrados, naquelles que a fé nos diz escriptos sob a inspiração da verdade eterna, guias infalliveis, se os soubéssemos seguir. Mas a história no ponto de vista christão, como cumpriria ser estudada ainda está por escrever: a história clássica, qual a temos adoptada em todos os livros de educação de todas as nações cultas, não parte de semelhantes principios; abstrahe-se da revelação e só collige, com o esforço da critica, o que de mais plausivel dizem os escriptores profanos. Não podemos nós innovar; cumpre-nos seguir o mesmo trilho. Ainda bem, quanto á historia antiga: Tito Livio e Tacito, Herotodo e Thucydides, ainda nos seus erros, offerecem a compensação do seu estylo, das suas longas vistas e do conhecimento do coração humano”. ROCHA, Justiano José. *Compêndio de História Universal: História Antiga*. Rio de Janeiro: Typ. do Regenerador de Just. J. da Rocha, 1860, p. 18.

na construção do conceito de nação”. Complementa essa autora que “ao longo desse processo de disciplinarização, a História apresentava-se interligada à questão nacional, cabendo-lhe contribuir para a construção do conceito de nação ao revelar o passado dos Estados que se formavam” (Ibid., p. 49). Disto se depreende que as configurações em torno de uma disciplina escolar “variam de acordo com demandas e câmbios da sociedade” (Mathias, 2011, p. 41). Tratando esse tema em perspectiva comparada, Guimarães assinala que:

Enquanto na Europa o processo de escrita e disciplinarização da história estava-se efetuando fundamentalmente no espaço universitário, entre nós esta tarefa ficará ainda zelosamente preservada dentro dos muros da academia de tipo ilustrado, de acesso restrito, regulamentado por critérios que passam necessariamente pela teia das relações sociais e pessoais. Como traços marcantes desta história nacional em construção, teremos o papel do Estado Nacional como eixo central a partir do qual se lê a história do Brasil, produzida nos círculos restritos da elite letrada imperial. (Guimarães, 1988, p. 60).

Nesse contexto, Le Goff (2015, p. 32) assinala que “é preciso rememorar um momento essencial na periodização da história: a transformação do gênero histórico, como narrativa e moral, em ramo do saber, disciplina profissional e, sobretudo, matéria de ensino”. Em suma, a história disciplinar no Brasil se constituiu “após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império” (Fonseca, 2006, p. 42). Por fim, cabe lembrar que, no Brasil, a constituição da história em disciplina escolar foi concomitante à produção de livros didáticos nacionais, pois ambos surgiram na primeira metade do século XIX na instância do Colégio Pedro II.

4.2 O Colégio Pedro II e o ensino de História do Brasil

Como se sabe, o Colégio Pedro II foi criado na primeira metade do século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, recebeu esse nome em homenagem ao Imperador-Menino, D. Pedro II que, à época, completava 12 anos. Essa instituição, mantida pelo Governo Imperial, foi inspirada nos modelos dos liceus europeus – notadamente o francês – e criada com uma dupla finalidade: servir de modelo ao ensino secundário e formar intelectualmente as elites, inclusive a religiosa. Foi uma escola construída para “(...) para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder” (Abud, 2004, p. 30). Esse colégio teve como seu idealizador o então ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos (1795-1850). A regulamentação ocorreu através do Decreto de 2 de dezembro de 1837, de ordem do Regente Pedro de Araújo Lima (1793-1870)¹⁸, que converteu o Seminário de São Joaquim no *Imperial Collegio de Pedro II* (Brasil, 1837).

¹⁸ D. Pedro II ainda era muito jovem para exercer suas funções de Imperador do Brasil.

Figura 13 – Seminário São Joaquim, no século XVIII



Fonte: <http://www.multirio.rj.gov.br/>

O colégio começou a funcionar em 25 de março de 1838, foi o primeiro estabelecimento de ensino no Brasil a instituir o sistema seriado de ensino. Dava-se ênfase ao ensino das humanidades, composto por letras clássicas, poesia, retórica e filosofia, além de religião. O primeiro reitor do colégio foi o frei Antônio de Arrábida (1771-1850), bispo de Anemuria, outrora preceptor do príncipe Pedro I, para vice-reitor foi nomeado o padre Leandro Rabelo Peixoto e Castro (1781-1841), um dos fundadores do Colégio de Caraça, em Minas Gerais, que acabou assumindo todas as funções do colégio em virtude do delicado estado de saúde do frei Antônio. O Colégio Pedro II foi pensado para formar a elite econômica que, provavelmente, iria dirigir futuramente o país ou mesmo ocupar postos de destaque. De acordo com Haidar (2008, p. 96), “confiou-se ao famoso arquiteto Grandjean de Montigny a tarefa de adaptar apressadamente as instalações do antigo seminário às suas novas funções”

Feito minudente histórico do Colégio e de seus rendimentos, passou Bernardo de Vasconcellos a referir-se aos estatutos do estabelecimento. Organizador deles em não pequena parte, consultara os estatutos do Colégio da Prússia, Alemanha e Holanda e o sistema de educação adotado por Napoleão I e de todos aproveitara o que lhe parecera mais adaptável às circunstâncias nacionais. (Dória, 1997, p. 46).

Conta-nos Escragnolle Doria, em *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo – 1837-1937*, que “apenas expedido o decreto de criação do Colégio, ocupou-se Bernardo de Vasconcellos em conceder-lhe instalação material. Procurou melhorar a do antigo Seminário de São Joaquim, dando a muitas das velhas dependências, espaço, ar e luz” (Dória, 1997, p.

24). É importante ressaltar que a criação desse colégio também esteve enquadrada nas disputas políticas – entre conservadores e liberais – especialmente quanto à discussão sobre modelos de desenvolvimento para a nação brasileira. O Imperador, sempre que possível, visitava o colégio. A esse respeito, dessa informação, Dória ilustra bem uma passagem em que o monarca visitou o colégio pela primeira vez:

Quarenta e oito horas depois estava o reitor preparado para receber a augusta visita de D. Pedro II na inauguração do Colégio de seu nome, a 25 de março de 1838. Não veio só o Imperador, acompanhavam-no duas irmãs, as Princesas D. Januária e D. Francisca, a segunda já tendo tido ensejo de conhecer futuro esposo, o Príncipe de Joinville, filho de Luiz Felipe, de passagem pela capital do Império em 1838. (Dória, 1997, p. 25).

A ligação desse colégio com o Império não se fazia apenas no plano administrativo por ser esse o seu principal mantenedor mas também no simbólico. Aos que concluíam os estudos, recebiam o diploma de “Bacharel em Ciências e Letras”, o que lhes dava acesso direto a qualquer curso superior do Império sem precisar realizar os exames de admissão (Vechia; Lorenz, 1998). Haidar (2008) enfatiza que nessa época o ensino secundário se encontrava fragmentado em aulas régias, também conhecidas como aulas avulsas, as quais compreendiam o estudo das humanidades. Esse sistema pertencia ao Estado, isto é, não mais restrito à Igreja.

Concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais pelo país, relativas ao ensino secundário, exerceu esse papel desde sua criação até meados do século XX. Os demais liceus e colégios, provinciais e particulares, eram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos adotados pelo Collegio de Pedro II, uma vez que os exames de ingresso ao ensino superior eram realizados em conformidade com os programas daquela instituição. Pretendia-se, dessa forma, a melhoria da qualidade do ensino secundário pela padronização dos colégios de todo o país. (Vechia; Cavazotti, 2003, p. 28).

Para Lorenz; Vechia (2009, p. 3), a corte “desejava formar pessoas que as dignificassem entre as nações ilustres” Esses autores complementam que a ineficiência do ensino secundário no Município da Corte e das Províncias, também deve ser considerada como um dos motivos para a criação do colégio, pois, desde a Independência já se buscava organizar o ensino secundário, unificar e instituir uma escola que fosse modelo para as demais.

Os estudos no Collegio foram organizados em oito ‘aulas’ ou séries, sendo que o primeiro ano correspondia à oitava aula, a mais elementar, e o último à primeira aula. Embora as oito aulas correspondessem a oito anos de estudos, os Estatutos do Collegio previam que esse tempo poderia ser reduzido, pois, no quinto mês de cada ano letivo, o aluno poderia prestar um exame que lhe permitiria passar de uma aula para outra. Uma vez aprovado em todos os exames, concluiria seus estudos em um mínimo de quatro anos. (Vechia, 2014, p. 84).

A ação pedagógica do colégio era efetivada por meio de muitas regras a serem seguidas por todos. “Tratava-se de uma educação para formar o futuro cidadão, homem de bem

que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado” (Santos, 2011, p. 69). A organização didática e curricular dos cursos foi modificada ao longo do tempo por meio de estatutos e regulamentos, as principais reconfigurações ocorreram em torno da distribuição das disciplinas e dos períodos dos cursos. No primeiro regulamento de 31 de janeiro de 1838, constavam os seguintes requisitos para ingresso discente no colégio: idade entre oito e doze anos, saber ler e escrever, domínio das 4 operações, e bom procedimento em outras escolas, confirmado por meio de atestado. O curso completo durava 8 aulas, o que correspondia aos anos escolares. As atividades iniciavam às 6 horas da manhã com a “Oração comum” (Brasil, 1838).

Com a reforma de 1841 e até 1854, o curso completo passou a ser de 7 anos. Em 1855, houve uma modificação significativa, pois além do curso de 7 anos, foi implementado um curso especial de 5 anos, o qual se constituía numa formação aligeirada com vistas a formar os alunos para profissões ligadas ao comércio. Em 1862, esse curso foi extinto. Aos alunos que se adequavam às normas e se sobressaíam em desempenho escolar, eram concedidos certos privilégios e premiações, como, por exemplo, lugar nas primeiras filas da sala de aula. Àqueles que transgrediam as normas, cabia-lhes castigos, como proibição de sair, privação de férias, prisão: “um lugar suficientemente claro, e fácil de ser inspecionado, onde o Aluno ocupar-se-á constantemente em algum trabalho extraordinário” (Brasil, 1838, p. 75). A composição do corpo docente, inicialmente, foi normatizada pelo Regulamento de 31 de janeiro de 1838, determinando que os funcionários do colégio teriam prioridade quanto a nomeação pelo governo, mas, desde que, fossem habilitados para o exercício do magistério, isto mostra que a formação específica não era uma exigência, mas, o conhecimento geral.

O ministro Bernardo Pereira vislumbrava que o colégio, como modelo para o ensino secundário, se diferenciasse do ensino ministrado nas instituições particulares, pois o foco era apenas a instrução, desligada, por exemplo, do civismo. Como já assinalado, o ensino no Colégio Pedro II tinha um caráter erudito, os alunos aprendiam mais de uma língua como latim, francês, inglês, grego, alemão. O colégio primava pela educação de valores civis, morais e religiosos, no intuito de moldar os comportamentos sociais dos alunos. Em termos de estrutura didático-pedagógica, o colégio foi projetado para ser internato, mas em 1857 começou a funcionar como externato, sendo que os alunos externos estudavam, faziam as refeições e voltavam para suas casas. O internato mudou-se para o Engenho Velho e o externato ficou no prédio onde o colégio foi erguido, isto é, à Rua de São Joaquim. No início, o colégio cobrava anuidade, o que significava que só a elite podia estudar. A gratuidade do ensino só ocorreu a partir de 1889, com a Proclamação da República.

O Colégio Pedro II contou com a presença, no seu início, de professores religiosos em número significativo. esse perfil foi sendo modificado, passando, pouco a pouco, a prevalecerem professores leigos e, dentre eles, figuras proeminentes do movimento intelectual cientificista, notadamente figuras da chamada ‘escola de Recife’. (Bittencourt, 2008, p. 121).

A “missão do colégio era a de elevar os estudos de Humanidades e, especificamente, das línguas clássicas no Brasil, no entanto, não deixava de atender minimamente os estudos científicos que acenavam com o desenvolvimento do país” (Lorenz; Vechia, 2009, p. 3). O colégio foi o “centro difusor das ideias educacionais para todo o Império e, para além disso, que funcionasse como um mecanismo de controle e de centralização do ensino secundário” (Vechia, 2008, p. 105). Desempenhou papel importante na difusão da história nacional, “(...) ofereceu prestígio ao IHGB também como agência profissional em relação a escrita da História e não o contrário. Grande parte dos renomados historiadores do grêmio produzia livros didáticos de História para aquela instituição escolar” (Alves Júnior *et al.*, 2021, p. 300).

4.2.1 Os catedráticos de História do Brasil

O Colégio Pedro II como modelo para o ensino secundário, primava pelo seu corpo docente e normalmente selecionava aqueles cidadãos que se destacavam na sociedade imperial e demonstravam um notório saber. “Os catedráticos do Colégio Pedro II tinham status acadêmicos, muitos deles integrando as cátedras nos níveis de ensino superior e secundário” (Santos, 2011, p. 59). No entanto, “a ocupação do cargo, longe de garantir qualquer autonomia financeira ao ocupante, mostrava-se bastante frágil, servindo muitas vezes como um trampolim para outras posições. Era comum que a atuação como professor no Colégio fosse acompanhada por outras atividades paralelas (...)” (Turin, 2015, p. 303). Segundo esse autor, essa realidade indicava a ausência de uma escola para a formação de professores no início do Império. José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler, em *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, acrescentam que, além de pertencerem aos centros intelectuais, pesava a conduta moral a qual:

(...) relacionava-se à totalidade dos aspectos de sua personalidade, incluindo a sua conduta moral, familiar e sexual, os seus hábitos de vestir e falar, os seus gestos, os seus comportamentos na vida pública, as suas formas de ensinar e de administrar a escola, os espaços e os tempos escolares e os exemplos que sua figura espelhava – para além da sua apresentação e da sua inserção na vida social da comunidade, do atendimento aos requisitos exigidos para o exercício da docência e da obediência às normas e aos regulamentos estatais. (Gondra; Schueler, 2008, p. 177).

Dória (1997, p. 65), informa que a nomeação por parte do governo imperial foi a primeira forma de ingresso no corpo docente, “o concurso de 1847 tornou-se no Colégio o primeiro indício de concurso, embora de títulos, o governo imperial acostumado *ao ad libitum* das designações desde 1838”. A partir de 1882, mudaram-se as regras para admissão de professores no sistema de Externato, o processo constou de: defesa de tese, provas escrita e oral, provas práticas para as disciplinas de Física, Química e História Natural. Em 1883, o ingresso passou a ser mediante concurso público de provas e títulos (Santos, 2011). Justiniano José da Rocha (1811–1864) foi o primeiro catedrático de História no Colégio Pedro II, sua admissão ocorreu por meio de Decreto, em 21 de fevereiro de 1838.

Figura 14 – Justiniano José da Rocha



Fonte: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/>

A portaria de 29 de abril de 1838 o designou para ministrar Geografia, História Antiga, História Romana e História Pátria. “Formado pelo Colégio Henrique IV em Paris, Rocha tinha 26 anos quando ingressou no Colégio Pedro II, sendo o responsável pela elaboração do Compêndio de Geografia Elementar (1838) e de um compêndio de História Universal (1848)” (Santos, 2011, p. 60). Acrescenta essa autora que “a partir de 1862, os compêndios do prof. Rocha foram usados na disciplina História Antiga, ministrada no segundo ano do curso, e História da Idade Média, ministrada no quarto ano”. Além de ter ingressado na profissão docente, ele era advogado, jornalista, contista, cronista, crítico, ficcionista, tradutor, senador do Império e membro do IHGB. Entre outros trabalhos realizados no referido colégio estava o de

tradutor de livros, o que fazia com esmero. “(...) ao adaptar o célebre poema Os lusíadas, de Camões, para os alunos, intitulou seu livro de Camoniana Brasileira e nele resumiu os trechos mais belos do poema dentro de cuidadosos critérios” (Bittencourt, 2004, p. 481).

As credenciais de Rocha confirmam a hipótese de que os professores do Colégio Pedro II eram selecionados não apenas pela boa formação, mas também pelas atividades intelectuais que desempenhavam na sociedade brasileira do século XIX. Aliás, era comum na capa dos livros didáticos encontrar, muitas vezes, extensas credenciais, como, por exemplo, a formação, os títulos recebidos, a vinculação aos centros intelectuais, as ocupações, até mesmo indicativo do grau de relação com o império.

Gasparello e Villela (2009) lembram que a categoria de professores no século XIX era composta na sua maioria por médicos, juristas e bacharéis em letras. Um quadro seletivo, principalmente porque o colégio destinava-se a formar a elite brasileira, portanto, as “ideias” veiculadas na sala de aula constituíam o embasamento para os futuros representantes do Brasil (Peres; Schirmer; Ritter, 2015). De ordem do Regulamento de 1838, competia-lhes:

Art. 13. Compete aos Professores:

§ 1.0 Não só ensinar a seus Alunos as Letras, e as Ciências, na parte que lhes competir, corno também, quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deos, para com seus Pais, Pátria, e Governo.

§ 2. o Empregar igual desvelo na instrução ele todos os Alunos sem distinção alguma.

§ 3." Entregar todos os sábados ao Vice-Reitor um mapa sobre o procedimento, e trabalho dos Alunos.

Art. 14. Os Professores entrarão nas Aulas vestidos decentemente, às horas prescritas, imediatamente antes da entrada dos Alunos.

Art. 15. Hei-lhes proibido, bem como a quaisquer outros Empregados da instrução no Colégio:

§ 1.0 Aceitar dos Alunos retribuições, ou presentes de qualquer natureza que sejam.

§ 2.0 Fazer-se substituir sem causa suficiente, e licença do Reitor. (Brasil, 1838, p. 65, *tradução nossa*).

Do trecho acima, é possível perceber que as normas do colégio eram bem rígidas e, embora tivessem prioridade de nomeação para docentes funcionários do próprio colégio, essa prerrogativa nem sempre funcionava. “A educação clássica, assentada no estudo das humanidades, visava à formação do espírito pelo domínio da palavra, tão necessária para os serviços das Cortes, para o comércio e para as carreiras da Igreja e do Estado” (Vechia; Lorenz, 2015, p. 22). Em 1847, o Colégio Pedro II realizou o primeiro concurso de títulos destinado à admissão docente para a cadeira de História e Geografia Descritiva. Dória (1997) comenta que cinco candidatos deram entrada em requerimento dirigido ao Ministro do Império, Senador Alves Branco, manifestando interesse na referida cadeira, foram eles: Francisco José Borges, o padre Patrício Muniz, Luiz Joaquim de Almeida e Arnizaut; Ludgero da Rocha Ferreira Lapa e João Baptista Calógeras, este último, foi o aprovado.

Figura 15 – João Baptista Calógeras



Fonte: IHGB (2023)

Membro do IHGB, Calógeras, foi nomeado para docente no Colégio Pedro II em 30 de junho de 1847, por meio de decreto imperial (Santos, 2011). A escolha de Calógeras pode ter sido influenciada pelas boas informações fornecidas pelo então reitor do Colégio Pedro II, Joaquim Caetano, ao Ministro, declarando que aquele candidato:

Possui boas línguas e as literaturas grega, latina, francesa, italiana e inglesa; é dotado de raro talento, de uma cabeça filosófica e grande facilidade de elocução e tem se aplicado com muito mérito e proveito ao estudo da História. Pelo que considero capaz de reger a cadeira com indisputável superioridade. Esteve dois anos em Bolonha e nove em Paris. (Dória, 1997, p. 66).

“Em 1849, foi nomeado, por Decreto Imperial de 3 de abril de 1849, mais um professor para o Colégio Pedro II, dessa vez, o Dr. Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882)¹⁹, para lecionar Geografia e História Antiga” (Santos, 2011, p. 61). Macedo formou-se em medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro em 1844, mas não chegou a exercer a profissão, enveredou por outros campos profissionais, como o jornalismo, a política e o magistério (Moisés, 2007, p. 137).

¹⁹ José Honório Rodrigues (1988, p. 29-30) ressalta que “Dominando o ensino secundário e primário na capital do Império, Macedo tornou-se, com as duas Lições, o grande formador da consciência histórica de várias e várias gerações, dando-lhes a concepção conservadora que as Lições possuem. Professor também das princesas D. Isabel e D. Leopoldina, a autoridade didática de Macedo tornou-se indiscutível e ele pôde formar e fortalecer nas classes altas e médias o sentido conservador da nossa formação histórica”

Figura 16 – Joaquim Manuel de Macedo



Fonte: Biblioteca Nacional

Além de membro do IHGB, no qual ingressou com apenas 25 anos, também era membro do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte. Esse professor, “(...) expressou o que entendia ser de fundamental importância para a pesquisa histórica, tanto para a produção de uma obra de história propriamente dita, quanto para outros tipos de estudos que podiam se utilizar dela: a exigência da verdade” (Maleval, 2019, p. 55).

Joaquim Manuel de Macedo se constituiu historicamente no pertencimento a cada uma dessas categorias sociais. Nessa pluralidade de funções, construiu sua identidade marcada por um tempo de construção: o século XIX brasileiro, tempo do nascimento político do nosso Estado nação e da invenção de nossa brasilidade. Macedo participou ativamente desse tempo de fundações e invenções, no qual se destacou. Na fundação do Romantismo no Brasil, no campo das letras, tornou-se romancista reconhecido. No magistério, destacou-se na elaboração de uma história do Brasil para o ensino e na instituição das primeiras preocupações pedagógicas em livro didático para o ensino secundário (Gaspardo, 2011, p. 473).

“Em 1851, Joaquim Manuel de Macedo substituiu Calógeras (que pediu demissão) na primeira cadeira de História, sendo nomeado para a cadeira de História Medieval e Moderna” (Santos, 2011, p. 63). Maleval (2010, p. 58) comenta que “(...) suas aspirações intelectuais acabaram demonstrando a preocupação mais geral na produção de uma escrita da história em consonância com os critérios ‘cientificizantes’ tão caros ao período”.

Macedinho, como era conhecido Joaquim Manuel Macedo, sua obra tinha forte ascendência imperial, exaltava a corte, os Bragança e aquele modelo que governava o Brasil na época de sua obra. Macedinho era membro do IHGB, que tinha, como já foi citado, a função de construir uma História para a Pátria recém “parida” na qual julgavam ser os salvadores daquele povo mestiço que não possuía o requinte das grandes nações europeias (Peres; Schirmer; Ritter, 2015, p. 198).

Na literatura, Macedo ficou conhecido pela publicação de romances como *A moreninha*. Gasparello (2004, p. 129) informa que “a experiência no magistério levou-o a considerar importante da elaboração de compêndios apropriados aos programas do Colégio. Em diferentes ocasiões, pronunciou-se sobre o assunto no IHGB”. Comenta Maleval (2017, p. 53) que “a prática da oratória foi uma das inúmeras atividades que Joaquim Manuel de Macedo exerceu ao longo de sua vida. Mesmo que nem sempre de fala muito palatável (...)”.

Um fato que chama a atenção em relação à formação dos professores para atuarem no ensino secundário, observa Bittencourt (2008, p. 179) que “os professores das escolas secundárias possuíam, geralmente, cursos superiores, mas sua formação, como profissionais da educação, era predominantemente proveniente do que chamamos de autodidatismo”.

Tal observação se aplica a Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), professor da segunda cadeira de Latim que, em 1849, foi encarregado de “reger a disciplina de História do Brasil, então separada da História Geral” (Vianna, 1966, p. 15). Além de professor, Gonçalves Dias também se destacou na sociedade imperial como um notável advogado, poeta, jornalista, etnógrafo e teatrólogo.

Figura 17 – Antonio Gonçalves Dias



Fonte: Academia Friburguense de Letras²⁰

“De poeta insigne a conquistara o professor de Latim do 2º e 3º ano: Antônio Gonçalves Dias²¹, de latinista a trazia outro professor de latinidade, o Dr. Antônio de Castro

²⁰ <http://academiafriburguensedeletras.blogspot.com/>

²¹ Vechia (2008, p. 118), cita um episódio em que Gonçalves Dias, em vias de assumir a disciplina de História do Brasil “viu-se obrigado a pedir a mediação do Imperador para obter a obra de Robert Southey, que havia sido retirada da Biblioteca Pública da Corte por João Batista Calógeras, que obstinadamente demorou em devolvê-la”.

Lopes... lecionando o 4º ao 7º ano” (Dória, 1997, p. 68). Esse poeta, provisoriamente, também ensinaria a cadeira de História e Geografia, “devendo este em vez de dez lições dar doze semanais, as duas últimas destinadas ao ensino da História Pátria” (Doria, 1997, p. 69). Lembra Gasparello (2011, p. 473) que, embora Macedo foi o primeiro designado para titular da cadeira em caráter permanente, “mas o primeiro a lecionar a Corografia e História do Brasil como cadeira autônoma foi o poeta e professor de Latim Gonçalves Dias”.

Em sua maioria, proveniente de setores urbanos, o grupo era formado por luso-brasileiros descendentes de militares e de funcionários públicos que haviam participado do movimento da independência, e que permaneceram associados ao poder político na primeira metade do século XIX. (Santos, 2011, p. 60).

“Em 1864, foi nomeado mais um catedrático para lecionar História Antiga e Medieval no Externato e História Moderna no Internato: o professor Dr. Manuel Duarte Moreira de Azevedo (1832-1903)” (Santos, 2011, p. 64). O Dr. Manuel Duarte fazia parte de uma elite letrada, enquanto intelectual, passeava pela medicina, história e as letras. Antes da entrada no IHGB já havia publicado vários trabalhos como romances e biografias, em 1884 publicou seu livro de História da Pátria.

No que se refere às atribuições dos professores, estas não se modificaram ao longo do século XIX, o Regulamento de 1838 previa três substitutos para cada professores, mas, enquanto não exerciam o magistério, seriam inspetores de alunos. O exercício do magistério exigia dos professores não apenas a competência em lidar com o conteúdo, mas também a gestão da sala de aula, especialmente porque durante o império adotava-se o ensino mútuo²² como bem assinala Haidar (2008, p. 94):

Escolhiam os professores o horário de suas lições. Matriculavam-se os estudantes à qualquer época do ano, retirando-os quando bem lhes aprouvesse, circunstância que impedia a realização de cursos regulares e impunha a convivência, na mesma classe, de alunos de diferentes idades e diversos graus de aproveitamento. Diante de tal variedade, recorriam os mestres ao método do ensino mútuo, dividindo a classe em decúrias e repartindo entre elas os seus cuidados e as poucas horas de suas lições.

Em 1868, José Maria da Silva Paranhos Júnior, Barão do Rio Branco (1845-1912), substituiu Joaquim Manuel de Macedo. Era advogado, historiador, político e um dos maiores diplomatas brasileiros, foi o “primeiro anotador da História da Independência do Brasil, de Varnhagen” (Vianna, 1966, p. 16).

²² Nesse método, os alunos eram agrupados por níveis de conhecimento semelhante, em seguida utilizava-se como monitores aqueles alunos que se destacavam na sala em relação a aprendizagem. Assim, um aluno treinado (decúria) ensina um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor.

Figura 18 – José Maria da Silva Paranhos Júnior



Fonte: <https://www.gov.br/funag/pt-br/>

Paranhos Júnior estudou nas melhores instituições do Império, inclusive no Colégio Pedro II. Enquanto diplomata brasileiro, ficou conhecido internacionalmente por resolver questões de fronteira com a Argentina, Bolívia e França, sem conflitos armados. Foi regente da cadeira de Corografia e História do Brasil. Na ausência do catedrático de História e Corografia do Brasil, o Dr. Joaquim Manoel de Macedo, os bacharéis do Externato, “(...) não raro no Parlamento, ouviram lições de substituto interino. Chamava-se José Maria da Silva Paranhos, seria o Barão do Rio Branco” (Dória, 1997, p. 113).

É importante destacar que no Colégio Pedro II, havia uma dinâmica quanto a substituições de professores. Normalmente, um professor era designado para assumir uma cadeira em função de viagem do referido catedrático ou por determinação da direção do colégio. Também poderiam ocorrer em função de falecimento ou mesmo a pedido do próprio professor que lecionava a disciplina. Na leitura dos autores que pesquisaram o Colégio Pedro II, como Santos, Vechia, Bittencourt e Haidar, não foram identificados casos de exoneração em função de processo administrativo.

Santos (2011, p. 64) informa que “após o falecimento de Justiniano José da Rocha, a cadeira de História Universal, correspondente à História Antiga e Medieval, foi ocupada pelo Dr. Francisco Inácio Marcondes Homem de Mello (1837-1918), futuro barão Homem de Mello (1877)”. Homem de Mello formou-se em direito em 1858 e chegou a exercer a profissão na sua cidade natal, Pindamonhangaba. Exonerou-se do colégio para ocupar cargos públicos.

Figura 19 – Francisco Inácio Homem de Mello



Fonte: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/>

“O professor Homem de Mello lecionou apenas dois anos no Colégio, para, em seguida, assumir a sua vida pública – primeiramente, como presidente das províncias de São Paulo, Ceará e Rio Grande do Sul, e, mais tarde, como Inspetor Geral da Instrução Pública” (Santos, 2011, p. 65). Lecionou geografia, história, mitologia, literatura e história da arte.

No ano de 1883, se candidatou à cadeira de História do Brasil o cearense João Honório Capistrano de Abreu (1853-1827), defendendo a tese *Descobrimento do Brasil e seu desenvolvimento no século XVI*.

Figura 20 – João Capistrano Honório de Abreu



Fonte: <https://correio.ims.com.br/perfil/capistrano-de-abreu/>

Na referida tese, sustentou a hipótese da *intencionalidade*²³ para esclarecer a descoberta do Brasil, se distanciando, portanto, do consenso da *casualidade*, mostrado pelos cinco livros didáticos analisados. Capistrano era funcionário da Biblioteca Nacional e também sócio do IHGB. É salutar salientar que a ação intelectual desse historiador no que se refere ao trabalho com livros e documentos se intensificou a partir de 1875, quando foi aprovado em concurso para a Biblioteca Nacional, quatro anos depois foi promovido para oficial de biblioteca. Essa experiência fez toda a diferença na sua formação e atuação profissional, principalmente porque propiciava acesso a uma série de documentos importantes sobre a história do Brasil.

Capistrano de Abreu foi “(...) o primeiro catedrático a ingressar no Colégio Pedro II mediante concurso de provas e títulos, (...) ocupou a cátedra de História e Corográfica do Brasil no lugar de Joaquim Manoel de Macedo” (Santos, 2011, p. 66). Confirma Dória (1997, p. 231) que “os trabalhos de Capistrano em matéria de história pátria têm peso e autoridade, fruto de pacientes pesquisas”. Rodrigues (1957, p. 12), assinala que “é especialmente com Capistrano de Abreu que se inicia a historiografia nova, expressão do Brasil novo, pois ao escrever os Caminhos antigos e o povoamento do Brasil (1899), tema colonial ainda, ele rejeita a ênfase sobre as origens europeias e as relações europeias”. É importante lembrar que:

Os professores do ensino secundário do Rio de Janeiro, especialmente os que exerciam o magistério no Colégio Pedro II – principal instituição secundária oficial desde o Império –, mas também os de outras instituições oficiais e particulares desse período constituíam um corpo de profissionais intelectuais que se destacavam pela erudição e pelo estilo de vida: liam no original os autores ingleses, alemães, franceses; frequentavam as mesmas instituições e lugares de sociabilidade e publicavam livros e artigos. Esse grupo de homens de letras era formado por bacharéis, juristas e também médicos, Jornalistas, críticos literários e políticos. Ocupavam cargos na alta administração do País, no legislativo, na diplomacia e nos órgãos da administração educacional. Como intelectuais e autores de obras educacionais, construíram modelos e formas de ensinar que resultaram de sua experiência social, marcada pelas experiências profissional e intelectual, que, no caso da docência, se interpenetram. (Gasparello, 2013, p. 155).

Em 1889, outro médico foi aprovado em concurso público para o quadro de professores do Colégio Pedro II, desta vez, o Dr. Luís de Queirós Mattoso Maia (1833-1903),

²³ Thomaz Oscar Marcondes de Souza, em *A viagem de Pedro Álvares Cabral sob o ponto de vista náutico*, é contrário a essa tese da intencionalidade, argumentando que “um navio de vela, partindo da Europa com destino ao Oriente, pode, sem querer, atingir a costa brasileira, mesmo só algumas milhas da terra de Cabral; mesmo até o cabo Frio, ao Sul. De que valem então as categóricas afirmativas de tantos almirantes de gabinete, segundo as quais Cabral jamais poderia chegar ao Monte Pascoal por acaso; que a descoberta casual daquela parte do Brasil é Coisa absurda, impossível, é "erro inconcebível no ano de 1500, quando os portugueses tinham quase um século de experiência na arte de navegação??. Eu não afirmo que a descoberta de Cabral tinha de ser casual; mas insisto em afirmar que os fatos são perfeitamente compatíveis com a luta de Cabral contraventos e correntes e daí avistar ele o Monte Pascoal sem suspeitar de terra e sem desejo de descobri-la" (SOUZA, 1964, p. 63).

o qual ficou incumbido de lecionar a cadeira de História e Corográfica do Brasil, no lugar de Joaquim Manoel de Macedo. Mattoso Maia defendeu a tese *Progressos do Brasil no século XVIII até a chegada da Família Real*.

Cabe destacar que nas leituras não se encontraram informações que pudessem explicar por que Mattoso Maia não chegou a membro do IHGB. Talvez ocupar tal lugar intelectual não lhe fizesse falta, tendo em vista que estava vinculado a outra instituição importante no Império: o Colégio Pedro II. A sua experiência em sala de aula resultou na publicação de um livro com várias edições e recomendado nos programas curriculares do referido colégio, nos anos de 1892, 1893, 1895 e 1898, além de ter sido adotado em vários Liceus. “Sempre de preto, de longas barbas brancas em contraste, pausado no andar e rápido da palavra, Mattoso Maia era dos mais estimados professores do Colégio” (Dória, 1997, p. 167).

4.2.2 Os Programas de Ensino de História do Brasil

Ao chegar o Império, a educação brasileira não tinha muito o que comemorar, pois, principalmente porque alguns problemas continuaram como uma espécie de herança do período colonial, a saber: a precarização das escolas, o despreparo dos professores, as aulas avulsas e dispersas. Aos poucos, foram se instituindo o ensino primário, o técnico-profissional, o normal, o secundário e o superior. Mas, nada suficiente para apagar a imagem de “um império monárquico, agrário e escravista, de feição burguesa, tanto no sentido econômico, quanto no sentido moral e intelectual” (Salles, 2012, p. 18).

Como bem sublinha Nadai (1992/1993), durante o Império, a sistematização do ensino de história estava espelhada nas tradições europeias, notadamente na historiografia francesa, com primazia na História Universal, sendo que a História da Europa Ocidental foi apresentada como a história da civilização. Era “uma história interpretada à imagem da nação que não deslustrasse suas elites, que tinham se unido para a autonomia em relação à metrópole, mas não da dinastia” (Gasparello, 2004, p. 148).

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política e ao mesmo tempo seus dirigentes e inculcar nos membros da nação vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. (Laville, 1999, p. 126).

Como já é de conhecimento, após se consolidar como disciplina escolar em 1838, o ensino de história passou por várias reformas curriculares “alterando-se a distribuição dos conteúdos de História (Sagrada, Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, do Brasil) pelas séries, ou agrupamentos de conteúdos que antes eram dados em separados” (Fonseca, 2006, p. 48). Essa autora cita o caso exemplar das histórias Antiga, da Idade Média, Moderna e Contemporânea, as quais foram unificadas para transformar-se em História Geral e que, mais tarde, se chamou História Universal. “Considerando a formação e origem dos professores, os conteúdos de uma História Universal ou da Civilização passaram a ser selecionados em função ou da História Sagrada ou de uma História Profana” (Bittencourt, 2018, p. 134).

Especificamente quanto ao ensino de História do Brasil, Fonseca salienta que é difícil precisá-lo “antes das primeiras décadas do século XIX, quando se constituía o Estado nacional e eram elaborados os projetos para a educação no Império” (Fonseca, 2006, p. 37).

Durante o período colonial, quando o ensino, no Brasil, estava a cargo principalmente dos religiosos, estudava-se apenas a História Sagrada e da Igreja, pouca atenção sendo dada à profana, que, incidentalmente, apenas aparecia no estudo das línguas antigas, sobretudo do latim. Se era assim tão escasso o ensino da História em geral, menores ainda seriam as referências à História do Brasil, então nascente. Prova disto encontramos no primeiro e pequeno compêndio de História, na Bahia, em 1691, escrito pelo jesuíta italiano Antônio Maria Bonucci. Trata-se do Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico publicado em Lisboa, 1706, no qual são mínimas as alusões a Portugal e inexistentes quaisquer ao Brasil. (Vianna, 1966, p. 7).

Decerto que, como já assinalado, o primeiro contato dos alunos com os elementos da história do Brasil se deu no âmbito do ensino primário ou elementar. A primeira Lei Geral de Ensino do Brasil, ou Lei de 15 de outubro de 1827²⁴, ao determinar a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, instituiu que:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião Católica e Apostólica Romana, proporcionando à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827, p. 71).

Nessa etapa escolar, “o ensino de História associava-se a lições de leitura e escrita, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitasse a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para a com a Pátria e seus governantes” (Bittencourt, 2009, p. 61). Como se observa, Estado e igreja católica, mesmo com suas

²⁴ Essa Lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Observa-se que ela não tem numeração, apenas a data de sua publicação, conforme conta na *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827*, vol. 1 e no site: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html.

divergências, se uniram em prol de um processo educativo que primasse pela formação moral e cívica. Assim, “a escola passa a ser vista como uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional, através da transmissão não só de um conteúdo unificado, mas também de valores culturais e morais que garantiriam o sentimento pátrio” (Vechia, 2014, p. 117).

Luciano Mendes de Faria Filho, em *Instrução elementar no século XIX*, comenta que essa a Lei de 15 de outubro de 1827 fortaleceu a perspectiva político-cultural “para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional, que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar” (Faria Filho, 2020, p. 137). Semelhante raciocínio desenvolveu Primitivo Moacyr ao afirmar que o programa instituído por essa Lei “(...) se manteve nas escolas de ensino do município neutro (Corte) até 1854, quando se promulgou uma reforma de instrução primária e secundária na capital do Império” (Moacyr, 1936, p. 562).

Para Gondra e Schueler (2008, p. 54), “ao definir o repertório de saberes da escola primária, o Estado explicita o que pretende: agir sobre meninos e meninas. Ação que busca unificar a língua, selar ainda mais os vínculos do Estado com a Igreja católica e criar uma história para o Brasil”. Disso se deduz que “a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentam fazer um modelo” (Chervel, 1990, p. 188).

Ao traçar uma linha do tempo sobre as configurações da disciplina História do Brasil, verificou-se que no ensino elementar ela recebeu a nomenclatura de História Pátria, enquanto para o ensino secundário chamava-se História do Brasil. “Foi sempre considerada um estudo suplementar e construído sob a lógica da História Sagrada e seus santos que serviram como referencial de altruísmo e bondade para a constituição e seleção dos ‘heróis’ da pátria” (Bittencourt, 2018, p. 137). Sobre esse tema, Nadai explica que a História Pátria não tinha um “corpo autônomo”, esteve “relegada aos anos finais dos ginásios, com um número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas” (Nadai, 1992/1993, p. 146).

A História Pátria tinha na sua conjuntura uma narrativa carregada de cultura cívico-patriótica, difundida por meio de valores e símbolos nacionais. Apresentavam-se os sujeitos históricos com seus valores e feitos no intuito de despertar o sentimento de patriotismo e de identificação nacional. Mattos (2009, p. 93) comenta que “muitos mitos foram construídos na história pátria”.

Ao analisar os programas de História, Santos identificou que eles mostravam uma valorização dos “personagens europeus no Brasil e confirmando a ideia de uma História que

tomava como referência a história da Europa Ocidental” (Santos, 2011, p. 78), apresentada “como a verdadeira História da Civilização” (Nadai, 1992, p. 146). O primeiro plano de ensino para o Colégio Pedro II foi instituído pelo Regulamento n. 8 de 1838, nele, a história aparece sob um título genérico, o mesmo ocorreu com o plano de 1841. Vechia e Cavazotti (2003) destacam que as informações sobre os primeiros planos são escassas, pois apenas em 1856 foi impresso o primeiro programa de ensino para o colégio. “No entanto, pode-se inferir que, segundo o plano de 1838, os estudos iniciavam por História Antiga, seguido pela História Romana, pois uma das primeiras medidas tomadas por Bernardo de Vasconcellos foi indicar professores e livros didáticos para essas matérias” (Vechia e Cavazotti, 2003, p. 28).

Figura 21 – Tabela de matérias estudadas

NAS DIVERSAS AULAS DO COLLEGIO, E A QUE SE REFEREM AS TABELLAS, DE QUE TRATA O ARTIGO 117.									
MATERIAS ESTUDADAS.	1. ^a AULA.	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	TOTAL.
Grammatica Nacional.....							5	5	10
Latin.....			10	10	10	10	5	5	50
Grego.....			5	5	5	3			18
Francez.....				2	2	1			5
Inglez.....			1	2	2				5
Geographia.....						1	5	5	11
Historia.....	2	2	2	2	2	2			12
Rhetorica e Poetica.....	10	10							20
Philosophia.....	10	10							20
Mathematica	Arithmetica.....					1	5	5	11
	Geometria.....				2	2			4
	Algebra.....			5					5
	Trigonometria Mecanica.....	3	6						9
Astronomia.....	3							3	
Historia natural	{ Zoologia.... Botanica.... (Mineralogia.)			2	2				4
Sciencias Physicas	{ Chimica... Physica... }		2	2	2				6
Desenho.....						4	2	2	8
Musica vocal.....						2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

Fonte: Brasil (1838)

Com relação ao plano de 1838, “a História era ensinada em duas aulas semanais, a partir da 6ª série, em um total de 25 ‘lições’ ou aulas, correspondendo a seis anos ou ‘aulas’ de estudos dessa disciplina” (Bittencourt, 2008, p. 101). O Latim era a disciplina com maior número de lições (50), equiparando-se à História apenas quanto à quantidade de aulas (06). Importante destacar em relação ao estudo do Latim, que este “(...) não visava simplesmente formar um conhecedor de uma língua antiga, mas servir para que o jovem secundarista fizesse citações e usasse expressões características de um grupo social diferenciado do ‘povo iletrado’” (Bittencourt, 2009, p. 77). De acordo com Abud (2011, p. 166), “os primeiros programas de História, elaborados para o Pedro II, seguiam com rigidez as proposições de Von Martius, vencedoras do concurso do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro”.

Os planos de estudo do Pedro II foram criados tendo em vista ao atendimento de uma escola montada em regime de internato com oito séries, que não corresponderiam, necessariamente, a oito anos, podendo o aluno completar os estudos em um número menor de anos ou se estender por outros tantos, no caso de reprovações. A estruturação seriada sofreu variada reformas, algumas das quais não tiveram tempo sequer de concretizar. Os Planos de Estudos definiam as disciplinas, o tempo destinado a cada uma delas e o número de série total do curso. (Bittencourt, 2008, p. 100).

Tal estrutura didática permitia ao aluno concluir os estudos antes dos oito anos ou, em caso de reprovação, estender um pouco mais. Haidar (2008, p. 120-121) ressalta que “os programas²⁵ extensíssimos e pretenciosos reproduziam praticamente na íntegra, o plano dos livros didáticos”. No que se refere aos conteúdos ensinados, Vechia, informa que “pelo plano de 1838, os estudos iniciavam por História Antiga, seguida pela História Romana” (Vechia, 2008, p. 105). Cabe ressaltar que o ensino de História do Brasil não constava explicitamente nesse plano, tampouco no de 1841. Bittencourt (2018, p. 127) explica que as diferentes denominações para a História escolar “são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais”.

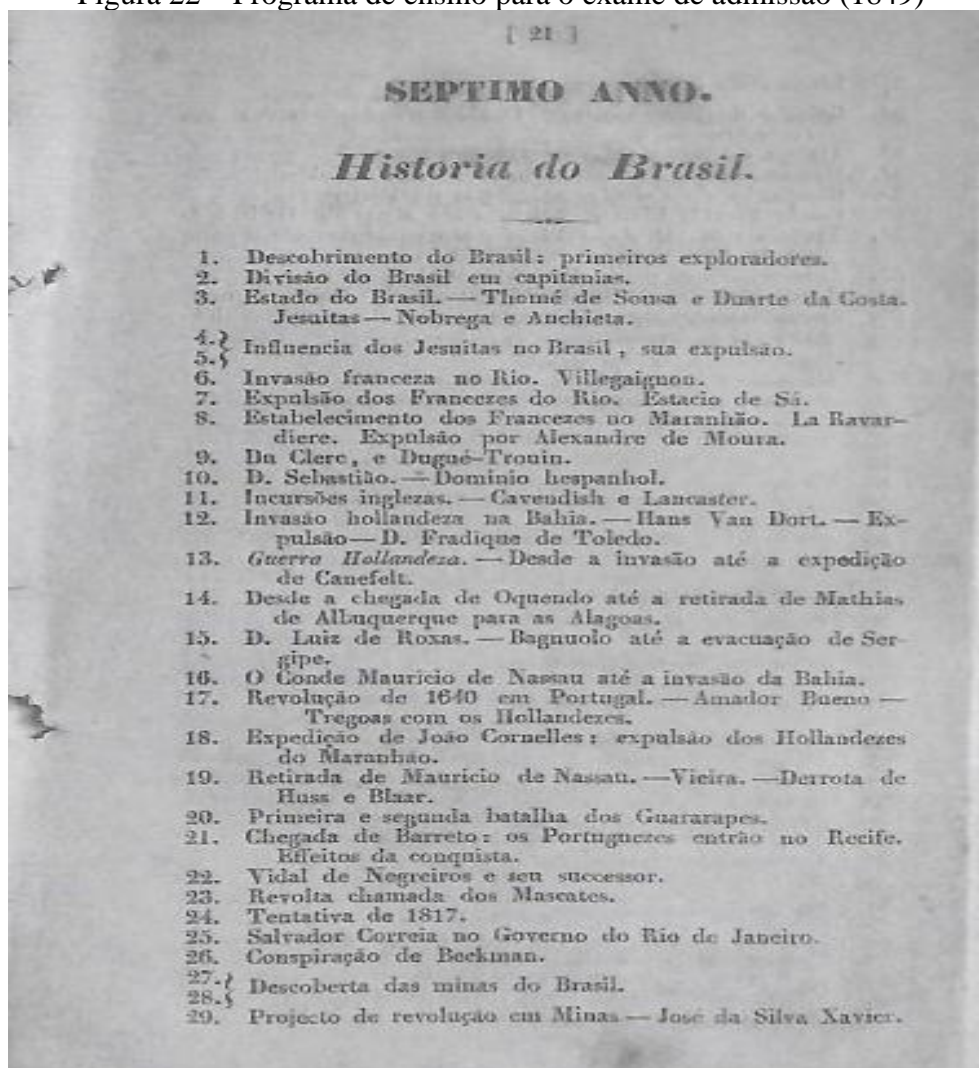
No período compreendido entre a data da fundação do Colégio Pedro II e o ano de 1849, a História e a Geografia formavam uma única cadeira, cujos estudos se caracterizavam pela História identificada com as humanidades clássicas. Desse modo, estudava-se História Universal dando prioridade às civilizações grega e romana, e a Geografia limitava-se ao acompanhamento e à ambientação da História em posição subalterna. (Santos, 2011, p. 73).

²⁵ Vechia (2008, p. 106) diz que “O primeiro Programa de Ensino impresso para o Collegio de Pedro II data somente de 1856, porém os Programas de Exames de 1850 e de 1851 para o Imperial Collegio de Pedro II fornecem subsídios sobre as matérias ensinadas durante a vigência do plano de estudos de 1841. De acordo com o apresentado nos programas de exames de 1850 e 1851, ao final do 3.º ano, o aluno deveria prestar exame de História Antiga; do 4º de História Romana; do 5º de História da Idade Média; do 6º de História Moderna e do 7º de História do Brasil e Cronologia”.

A referida cadeira, “abrangia Geografia, História Antiga, História Romana, Média e Moderna, e História do Brasil, sendo que essa última integrava o programa de História Universal” (Santos, 2011, p. 62). Essa autora informa que a junção da História com a Geografia recebeu o nome de Corografia, “uma espécie de história geográfica, em que aspectos históricos são acompanhados de elementos geográficos” (Ibid., p. 73).

A partir do Decreto nº 598, de 25 de março de 1849, de ordem do então ministro do Império, Visconde de Monte Alegre, houve mais uma alteração no estatuto do colégio, especificamente quanto ao julgamento dos exames, dividindo em duas, a Cadeira de História e Geografia, passando a vigorar a seguinte organização: 1º de Geografia, História Média e Moderna, e História do Brasil; 2º de Geografia e História Antiga (Brasil, 1849). Com essa mudança, o estudo de História do Brasil iniciava-se a partir do 7º ano, seguido das demais disciplinas que compõem o ramo do conhecimento histórico (Santos, 2011). Vejamos o rol de conteúdos abaixo:

Figura 22 – Programa de ensino para o exame de admissão (1849)



Fonte: Santos (2011)

Em relação a esse rol de conteúdos de 1849, observa-se a ênfase em biografias e temas relacionados as invasões, uma das características da abordagem histórica conhecida como Escola Metódica que, de inspiração em Leopold Von Ranke, buscava construir uma verdade histórica defendendo “a supremacia dos acontecimentos políticos, militares e diplomáticos, sempre visando à unidade nacional” (Mathias, 2011, p. 43). A esse respeito, Peres, Schirmer e Ritter (2015, p. 198) reforçam que:

Nos primeiros tempos do ensino de história aqui no Brasil, fazia-se uma cópia e uma reprodução do que se tratava na Europa, principalmente na França. Era um modelo que apenas reproduzia os heróis europeus e suas conquistas, apresentava a sociedade europeia como uma sociedade a ser copiada, valorizando sua cultura, sua História, seus rituais, sua “civilidade”, falar em eurocentrismo nos traz uma redundância, já que o único objeto de estudo da disciplina eram os feitos dos nossos conquistadores.

Acerca desse tema, Laville (1999, p. 42) recorda que “a história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira”. Também nessa compreensão, Fonseca (2006, p. 47) enfatiza que “produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da igreja católica e a monarquia”.

Em 1850, o Decreto nº 679, de 8 de julho, alterou o anterior (nº 598/1849) que tratava da parte relativa ao julgamento dos exames, porém não houve mudança quanto à História do Brasil, que continuou ministrada a partir do 7º ano, o qual correspondia ao primeiro ano do curso. Os conteúdos eram iniciados:

(...) a partir do Descobrimento do Brasil e cobrindo até a Independência. O ensino centrava-se em fatos, datas e nomes, de modo a evidenciar a origem e a formação da nação brasileira vinculada à história de Portugal. Valorizava-se a colonização feita por uma nação europeia que permitiria que o processo civilizatório ocorresse no Brasil, a partir dos valores europeus do Ocidente. Os aspectos socioeconômicos da colonização não mereciam destaque, somente as questões político-administrativas. (Santos, 2011, p. 77-78).

No Regulamento de 1855, aprovado pelo Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro, os estudos de História foram divididos em duas classes, mas permanecendo os 7 anos de duração. A disciplina de História do Brasil aparece inserida em Geografia e História Moderna, ministrada no 4º ano: Geografia e História Moderna e Corografia Brasileira e História Nacional (Brasil, 1855). De acordo com Vechia e Cavazotti (2003, p. 29), “essa medida visava uma articulação do ensino secundário com o ensino técnico”. Bittencourt (2007, p. 36) chama atenção para o fato que entre os anos de 1856 e 1882 “a história do Brasil era oferecida em poucas séries e geralmente ao final do curso (7ª série), momento da escolarização em que o número de alunos

era bastante reduzido e até 1882 era oferecido juntamente com geografia (ou Corografia) do Brasil”. Vejamos, então, a evolução da disciplina no período de 1855 a 1901:

Quadro 8 – Evolução da disciplina História (1855-1901).

Ano	Disciplinas
1855	Geografia e História Moderna (3º ano) Corografia Brasileira e História Nacional (4º ano) Geografia e História Antiga (5º ano) Geografia e História da Idade Média (6º ano)
1857	História Sagrada (1º ano) História da Idade Média (3º ano) História Moderna e Contemporânea e Corografia e História do Brasil (4º ano) Corografia e História do Brasil (5º ano) História Antiga (6º ano)
1862	História Antiga (2º ano) História Antiga (3º ano) História da Idade Média (4º ano) História da Idade Média (5º ano) História Moderna (6º ano) Corografia e História do Brasil (7º ano)
1870	História Sagrada (1º ano) História Antiga (4º ano) História Moderna (6º ano) História e Corografia do Brasil (7º ano)
1876	Religião e História Sagrada (1º ano) História Antiga e Média (4º ano) História Moderna e Contemporânea (5º ano) História do Brasil (7º ano)
1878	História Antiga e Média (4º ano) História Moderna e Contemporânea (5º ano) História e Corografia do Brasil (7º ano)
1881	História Sagrada (1º ano) História Geral (5º ano) História do Brasil (7º ano)
1901	História Universal (4º ano) História Universal (4º ano) História do Brasil (6º ano)

Fonte: Adaptado de Bittencourt (2008)

Com relação a esse quadro, informa-se que o “Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857, embora tenha feito da História do Brasil uma disciplina obrigatória, ainda não lhe conferia a devida autonomia, posto que, até os primeiros anos da República permanecia ela permeada pela Corografia do Brasil²⁶” (Santos, 2011, p. 63). No plano de estudos de 1862, aprovado pelo Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro e regulamentado pelo programa de ensino organizado pelo Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, o estudo de Corografia e História do Brasil figurava no 7º ano (Vechia; Cavazotti, 2003). Nos

²⁶ De acordo com Santos, trata-se de uma espécie de história geográfica, em que “aspectos históricos são acompanhados de elementos geográficos” (2011, p. 73).

anos de 1870, 1876 e 1878, houve três importantes reformas educacionais que, por sua vez, influenciaram na reformulação dos estudos históricos, porém, não alterou a parte relativa à disciplina de História do Brasil, pois “continuou a ser ensinada no 7º ano, sendo adotado, para subsidiá-la, o livro de Joaquim Manoel de Macedo” (Vechia; Cavazotti, 2003, p. 32).

Ao avaliar as mudanças no ensino de História, Fonseca, assinala que “ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob o auspício do IHGB” (Bittencourt, 2006, p. 46).

Na análise de Lorenz e Vechia, os programas de ensino elaborados pelo Colégio Pedro II serviram como referência para a elaboração dos exames de admissão. “Desta maneira, ainda que de forma indireta, os planos de estudos, adotados no Collegio de Pedro II, estavam exercendo influência decisiva sobre os conteúdos estudados nos cursos secundários do país” (Lorenz; Vechia, 2009, p. 7). Isso mostra que os currículos e programas se constituem como instrumento de intervenção do Estado no ensino, “o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes” (Abud, 2004, p. 28).

O programa de História, por exemplo, apresentava-se extenso e complexo, destacando os personagens europeus no Brasil e confirmando a ideia de uma História que tomava como referência a história da Europa ocidental. Valorizava-se a ação dos ‘heróis’ nacionais nas guerras de expulsão dos estrangeiros, trazendo as qualidades fundamentais para a construção do padrão brasileiro. (Santos, 2011, p. 78).

“No âmbito curricular, os planos de ensino desse colégio – que tinha nas humanidades clássicas o centro dos seus estudos – tenderam, ao longo do século XIX, ao paradigma nacional” (Gasparello, 2009a, p. 269). Fonseca (2006, p. 49), por sua vez, pontua que, “embora já constasse com programas de estudos desde 1838, o ensino de História carecia de material e metodologia que o orientasse”.

No século XIX, a História ensinada como *História Universal* no Colégio de Pedro II serviu à continuidade de um modelo escolar que identificava o conhecimento com as humanidades clássicas, e tal modelo foi legitimado socialmente reforçando uma identidade de elite. Esta característica contribuiu para a unidade e para a identificação do grupo dirigente em relação a uma cultura considerada *universal*. Neste processo, os livros didáticos foram dispositivos que serviram para a longa continuidade desse modelo, ao consolidarem um roteiro temático que privilegiou o enfoque da identificação com as raízes históricas europeias, associado a determinados marcos cronológicos do passado que teceram a trama genealógica da *história escolar*. (Gasparello, 2015, p. 41, grifo do autor).

Na análise de Dória (1997, p. 85), os programas "foram um progresso para a instrução secundária, não só porque estabeleciam a orientação dos estudos de um modo

analítico, mas também porque traziam as indicações dos livros didáticos". Os professores tiveram um importante papel na produção desse material escolar, dando-lhe visibilidade no meio educacional e intelectual. Ao longo dos seus 100 anos, o currículo do Colégio Pedro II foi alterado pelo menos umas vinte e uma vezes (Vechia; Lorenz 1998).

Salvo melhor juízo, a história do Brasil ensinada nas escolas no século XIX contribuiu para desenvolver nos alunos a obediência à ordem hierárquica e a conformação ao lugar e à condição social (Mathias, 2011), talvez por isso muito enfatizou os heróis e suas conquistas. Para Bittencourt (2018, p. 138), “a maioria dos historiadores brasileiros incorporou passivamente as concepções históricas concebidas pelos europeus e essas se tornaram determinantes de um etnocentrismo que justificava a superioridade da Europa sobre os demais povos e nações”.

Importante destacar que as reformulações nos programas de ensino influenciavam a organização dos livros didáticos, principalmente porque os conteúdos não podiam estar distantes do que constava no currículo nacional. Tanto no Colégio Pedro II quanto em outras instituições de ensino, os professores poderiam elaborar o próprio material didático. Assim, muitos transformaram suas aulas em formato de livro, a exemplo de Joaquim Manuel de Macedo, Luís de Queirós Mattoso Maia e Raphael Maria Galanti.

4.3 Os livros didáticos para o ensino de História do Brasil

“A origem do livro didático está vinculada ao poder constituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue esta produção dos demais livros” (Bittencourt, 2008, p. 23). “A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (Choppin, 2004, p. 553). Para Bittencourt (2009, p. 299), trata-se de “um objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando de outros livros”.

A perspectiva de Munakata (2016, p. 123) sobre o tema é de que “o livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar” Ademais, é elaborado para dois leitores em particular: o professor e o aluno. Por conta disso, é imprescindível que ele seja capaz de comunicar o conhecimento para esses leitores”.

Por outro lado, os Livros Didáticos são concebidos como aqueles que se destinam a instruir, coadjuvando o trabalho do professor, numa área qualquer do conhecimento humano. Vistos sob esse ângulo, neles espera-se encontrar todos aqueles elementos que possam vir a aumentar a potencialidade de sua função pedagógica: adequação da linguagem em função da idade dos leitores a que se destinam; sequenciação de conteúdos; destaque de ideias principais; existência de tarefas, exercícios, para a orientação da prática da resposta, etc... Concomitante, o Livro Didático desempenha outros papéis que, não circunscritos exclusivamente à esfera pedagógica, são igualmente importantes. (Franco, 1982, p. 23).

Erinaldo Cavalcanti, em *Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História*, explica que a produção do livro didático se insere num campo de projetos políticos em constantes disputas e direcionam “o feitiço dos livros na medida em que interferem na rota de seleção dos conteúdos, da composição narrativa, nas abordagens apresentadas, nas fontes utilizadas e na materialidade do próprio produto” (Cavalcanti, 2016, p. 268). Em complemento, Freitas (2010, p. 47) assinala que os livros didáticos “não são meramente ideias, sentimentos, imagens, sensações, significações que o texto possa representar. Nem tampouco é o texto em abstrato”.

Para ser considerado didático, o livro deve ser utilizado de forma sistemática e de modo que possibilite a aprendizagem de determinado objeto de conhecimento, consolidado como disciplina escolar. Num livro didático é possível identificar métodos de ensino, correntes pedagógicas, relação dos autores com a disciplina, entre outros. Outra característica do livro didático é que ele não é elaborado fora do currículo prescrito nacionalmente.

(...) é necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. As práticas de leitura do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente às regras impostas por autores ou editores ou por instituições governamentais. (Bittencourt, 2004, p. 69).

Quanto ao autor de um livro didático, este é “(...) em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto” (Bittencourt, 2004, p. 479). Para Foucault (2009, p. 274), “a função autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade”. Assim, “(...) as formas, os instrumentos e as ferramentas que constroem a materialidade, bem como os meios que possibilitam a circulação e as relações de seleção e adoção dos livros, não são praticados pelos profissionais que escrevem os textos didáticos” (Cavalcanti, 2016, p. 269).

A importância do livro didático na formação dos alunos é algo que foi muito discutido no século XIX e continua na contemporaneidade. As propostas educacionais naquele século, apresentadas pelos partidos políticos, incluíam, entre outras coisas, os livros didáticos como prioridade. De acordo com Bittencourt (2008, p. 27), “(...) para os intelectuais que se dedicavam aos projetos educacionais, o livro escolar deveria condicionar o leitor, refrear possíveis liberdades diante da palavra escrita, impressa”. Os livros didáticos de história do Brasil, publicados no século XIX, por exemplo, seguiram ao pensamento político-educacional desse período, coadunado a um projeto de nação. Detinham-se em narrar fatos que, de forma ideológica, inculcavam a importância do Estado e da cultura europeia no processo civilizatório. O que hoje convencionou-se chamar de livros didáticos, anteriormente recebiam nomes como Compêndio, Resumo, Epítome, Pontos, Lições, entre outros.

Para compreender a evolução das obras didáticas utilizadas nas escolas brasileiras durante o Império, é importante situá-la, mesmo que brevemente, no contexto da própria história da imprensa no Brasil. A esse respeito, Sarah Schmidt, informa que em 1818 a Imprensa Régia imprimiu a primeira obra didática no país, tratava-se do livro *Leitura para meninos*, escrito pelo engenheiro militar e político José Saturnino da Costa Pereira (1771-1852), contendo “histórias morais, relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre a geografia, cronologia, história de Portugal e história natural” (Schmidt, 2021, p. 91).

A partir do Decreto de 2 de março de 1821, que suspendeu a censura sobre a liberdade de imprensa, abriram-se novas oportunidades para os livreiros e tipógrafos no Brasil. Lucia Granja, em *A circulação dos impressos no Brasil do século XIX: atores do mundo dos livros*, assinala que a história das editoras começa com Francisco de Paula Brito, um brasileiro que “instalou-se em um pequeno estabelecimento da Praça da Constituição, com um prelo, em 1831, e expandiu o negócio da impressão no Brasil” (Granja, 2021, 137). Daniele Simas,²⁷ por sua vez, cita também Paulo Agostinho Martin, filho do francês Paul Martin, editor que morava em Lisboa.

Outro nome que deve ser citado segundo Schmidt (2021) é o do jornalista francês Pierre Plancher (1779-1844) que, por meio da Typographia Plancher-Seignot, no Rio de Janeiro, ingressou no mercado editorial brasileiro em 1827 publicando dois livros: *Compendio científico para a mocidade brasileira, destinado ao uso das escolas dos dous sexos*, organizado

²⁷ Cf.: SIMAS, Daniele. O livreiro-editor Paulo Martin. BN Digital do Brasil, 2021. Seção História do Livro. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/artigos/historia-do-livro-o-livreiro-editor-paulo-martin/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

pelo advogado José Paulo de Figueirôa Nabuco de Araújo (1796-1863); e *Escola brasileira, ou Instrução útil a todas as classes, extraída da Sagrada Escritura para uso da mocidade*, de autoria do senador José da Silva Lisboa (1756-1835), o mesmo visconde de Cairu que publicou em 1826 a sua *História dos principaes successos politicos do Imperio do Brasil*²⁸.

No levantamento para esta tese, verificou-se que os primeiros livros didáticos de história do Brasil oficializados para o ensino primário foram publicados a partir da década de 1870. A exemplo, destacam-se as *Lições de História pátria* (1876), do Dr. Américo Brasiliense (1876); a *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas* (1880), de Joaquim Maria de Lacerda²⁹ (1838-1886), reeditado em 1918, e o *Resumo da História do Brasil para uso das escolas primárias brasileiras* (1888), da professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913), reeditado em 1894 e 1920 (Schueler; Chamon; Vasquez, 2010).

No que se refere ao ensino secundário, tomando como referência o Colégio Pedro II, destaca-se que os primeiros livros de história eram traduções³⁰ de livros estrangeiros, principalmente franceses. “Mereciam-lhe cuidados a adoção de compêndios aprovados para o ensino de História Universal a tradução do compêndio de Povison e Cayx para História Antiga e o compêndio de De Rozoir e Dumont para História Romana” (Dória, 1997, p. 27). Esses livros destinavam-se ao ensino das disciplinas de História Universal e História Romana. O catedrático Justiniano José da Rocha era um dos que realizavam o serviço de tradução. “Para o ensino, desde o início do século XIX, as traduções foram um caminho para suprir a falta de livros didáticos de autores nacionais no Colégio Pedro II, e foi comum o epíteto de resumo de obras de autores reconhecidos” (Gasparello (2003, p. 152).

Santos (2011, p. 50), assevera que os livros de história no século XIX caracterizavam-se pela História Narrativa ou História dos Acontecimentos, inserindo “em primeiro plano os indivíduos e os acontecimentos, e por explicar a evolução do processo histórico dentro de uma cronologia, isto é, colocando os fatos na ordem cronológica”. O livro didático “deveria desempenhar o papel de homogeneizar o saber escolar, reforçar os métodos de ensino, baseados na memorização, em uma escola concebida como transmissora dos

²⁸ A obra foi publicada pela Typographia Imperial e Nacional, sendo encomenda pelo imperador D. Pedro I.

²⁹ Ver: LACERDA, Joaquim Maria de Lacerda. *Pequena História do Brazil por perguntas e respostas para uso da infância brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1907.

³⁰ Era comum a utilização de livros estrangeiros sobre História do Brasil, traduzidos para o português, como o livro *Resumo de História do Brasil* até 1828, publicado em 1831 no Rio de Janeiro, pelo português Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde (1802-1839), sendo a tradução do livro *Résumé de l'histoire du Brésil* (1825), do francês Ferdinand Denis. No ano de 1836, é traduzido para o português o livro *História do Brasil*, do autor inglês John Armitage, que tratava dos acontecimentos desde a chegada da real família de Bragança, em 1808, até a abdicação do imperador D. Pedro I, em 1831 (Moreira, 2010).

conhecimentos das diferentes disciplinas” (Bittencourt, 1996, p. 18). A publicação ou adoção de livros para o uso didático esteve sob o controle de órgãos ligados ao sistema educacional, como a Inspeção Geral da Instrução Pública. Os editores e autores deveriam submeter os livros para apreciação, sendo que os pareceres revelariam se estavam conforme os programas de ensino oficiais, sobretudo os elaborados pelo Colégio Pedro II.

Bittencourt, na sua pesquisa sobre o ensino de história entre 1810 e 1910, mostrou entre outros, que essa disciplina escolar esteve associada ao projeto de construção do Estado-nacional. Para essa autora, “(...) a construção dos livros de História do Brasil vinculou-se à necessidade de uma produção curricular às articulações com o conhecimento erudito elaborado por intelectuais nacionais” (Bittencourt, 2008, p. 135).

Para construir a nação, a história e a geografia foram convocadas no ensino. Como instrumentos de legitimação da nacionalidade que se buscava definir, os estudos históricos (e geográficos) beneficiaram-se, como campos de saber, com as possibilidades abertas ao campo e responderam ao desafio. Tratava-se de articular a dimensão material do Estado-nação – o seu território – com a dimensão intelectual e simbólica da escrita de uma História, bem como com a consolidação de uma memória: inventar suas tradições, construir os marcos da nação: suas origens, heróis e personalidades exemplares da nacional. (Gasparello, 2015, p. 43).

A partir de Gasparello (2004), outra autora que realizou pesquisa sobre o ensino de história do Brasil e os livros didáticos, a produção didática da história nacional pode ser dividida em duas fases: história patriótica e história imperial oficial. A primeira fase é representada pelas publicações do *Resumo da História do Brasil* (1831), do major luso-brasileiro Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde e o *Compêndio da História do Brasil* (1843), do general José Ignácio de Abreu e Lima. Essa foi uma fase circunscrita no contexto da mudança política do Brasil, isto é, a passagem da colônia para o Império, representada pela independência do país. Pode-se dizer que, apesar de serem livros com finalidades patrióticas, seus autores não deixaram evidente a intenção de torná-los manuais didáticos.

Uma característica importante deste período é que os autores dos primeiros compêndios de história nacional não se inspiraram em historiadores brasileiros. Suas fontes principais foram livros de autores estrangeiros que escreveram sobre o Brasil. Naquele momento o IHGB iniciava seu trabalho de coleta e catalogação das fontes documentais do passado nacional e promovia concursos para incentivar a produção histórica, como o prêmio oferecido a quem apresentasse o melhor plano para escrever a história do Brasil, na década de 1840. Ou seja, não havia naquele momento uma obra de síntese de autor nacional sobre a história brasileira, mas mesmo assim apareceram livros didáticos que lançaram as bases de uma pedagogia da nação. (Gasparello, 2015, p. 40).

E foi exatamente a forma de apropriação do conhecimento histórico em um livro estrangeiro um dos motivos para que o compêndio de Abreu e Lima fosse avaliado

negativamente por Varnhagen. Além de ter emitido parecer desfavorável à aprovação, publicou uma nota na Revista do IHGB criticando o fato de aquele general ter se referido às populações indígenas como “brasileiros”. “A indignação de Varnhagen com tal referência explícita a concepção de povo brasileiro que predominava: são os brancos e seus descendentes, evitando admitir a condição de mestiçagem dessa população nacional” (Bittencourt, 2007, p. 36-37). Acerca dessa questão, Manuel de Oliveira Lima em *O Brazil e os estrangeiros*, destacou o seguinte:

Os verdadeiros naturais do Brasil são os índios, nome geral dado aos habitantes do Novo Mundo e que ficou como uma recordação indelével de Christóvão Colombo, da sua crença na esfericidade da terra, cujas regiões orientais deviam, segundo ele, ser fatalmente alcançadas tomando pelo Ocidente. Estrangeiros, pelo contrário, são todos quantos desde os primeiros anos do século XVI pisaram o solo americano. Ha, entretanto, diferença entre os que ocuparam essas terras, abertas então à atividade do mundo civilizado, pelo direito da sua descoberta, mesmo na fé de bulas pontifícias e de tratados diplomáticos, e os que logo se dispuseram a disputar a preza aos que primeiro a tinham assegurado, e acabaram por contribuir pacífica e eficazmente ao desenvolvimento do país de que lhes não fora possível apoderarem-se à força. E' destes últimos, do seu valor e da sua obra, que desejo dar-vos uma ideia. (Lima, 1913, p. 3, *tradução nossa*).

Entre as obras que serviram de referência para a produção didática da história nacional na primeira fase, destaca-se a *History of Brazil* de Robert Southey, publicada em três volumes, entre 1810 e 1819, cuja tradução para o português ocorreu em 1862 (Iglésias, 2000). Essa obra foi a principal referência para a *Histoire du Brésil, depuis sa découverte jusqu'en 1810* (1815) de Alphonse de Beauchamp que, por sua vez, foi uma das referências para o *Compêndio de História do Brasil* (1843) do general Abreu e Lima, considerada a primeira obra didática nacional (Vechia, 2008). Acerca da produção estrangeira, Lílian Martins de Lima em *Os ingleses e a história do Brasil (1809-1821)*, lembra que:

A escrita da história do Brasil foi alvo da atenção de letrados ingleses que, em meados do século XIX, redigiram narrativas intituladas Histórias do Brasil. Relatos de viagens, crônicas, entre outros, exerceram um papel crucial na escrita dessas histórias que buscavam apresentar ao leitor inglês as informações mais acuradas sobre os principais eventos de uma região que despertava cada vez mais a curiosidade europeia. Num período em que o conhecimento histórico não conhecia rígidas definições, essas histórias oferecem ao público a trajetória desde o descobrimento, com destaque para a presença holandesa, até o episódio da transmigração da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808. De trajetórias distintas, porém com interesses comuns, as narrativas de Andrew Grant, Robert Southey e James Henderson divulgam uma interpretação do Brasil e da sua história.

Na segunda fase, a história é tida como oficial e pedagógica, e foi representada por dois livros de Lições de História do Brasil, um publicado pelo Dr. Joaquim Manuel de Macedo

(1861)³¹ e o outro pelo Dr. Luis de Queiros Mattoso Maia (1898). Diferentemente dos livros da primeira fase, os desta³² foram escritos para serem utilizados por alunos. De acordo com Gasparello (2004, p. 147) “na história imperial a nação é gerada por uma pátria-mãe branca e construída por seus descendentes – os colonos – que, nessa construção, necessitam exercer sua superioridade, de raça e civilização, sobre os antigos habitantes naturais – nômades que percorriam o território brasileiro – e os africanos trazidos como escravos”.

Sobre as *Lições de História do Brasil, para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II*, pelo Dr. J. M. de Macedo, professor de História do Brasil no Colégio Pedro II, Gasparello (2009, p. 47) comenta que esse livro “iniciou a linhagem dos professores/autores didáticos para a cadeira”. Além de “algumas obras antigas e modernas sobre a História Pátria”, também tomou como referência “a História Geral do Brazil do Sr. Varnhagen³³, que especialmente em verificação de factos e de datas é a melhor de quantas até hoje temos estudado” (Macedo, 1861, p. 6). Macedo ocupou cargos importantes em âmbito educacional durante o Império, chegando a ser membro do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte, a qual fiscalizava o ensino (Vechia, 2008).

Seu livro, publicado em 1861, especialmente desenvolvido para uso dos alunos, continha 11 quadros sinópticos que abrangiam os fatos históricos desde 1581. O texto de Macedo foi também indicado nos Planos de Estudos de 1876 e 1878, que esteve em vigência até 1881. A opção pela obra de Manoel de Macedo devia-se não apenas ao conteúdo ali contido, mas também aos quadros sinópticos que lhe davam um caráter didático, uma vez que apresentavam, de forma sintética e de fácil visualização, os eventos, as datas e os personagens mais importantes do período, representados em cada quadro. (Vechia, 2008, p. 120).

De acordo com Gasparello (2004, p. 111) o livro de Macedo e os demais sobre a história do Brasil, publicados posteriormente, fizeram parte de um momento histórico que “(...) caracterizou-se por corresponder, no ensino, ao projeto da nação legitimado por uma instituição

³¹ A respeito desse livro, José Honório Rodrigues (1988, p. 30) destacou que “Um quadro oficial, predominando a matéria sobre o governo e a administração, com sete capítulos sobre a guerra contra os holandeses, as guerras no Sul, os reinados de D. João V. D. José I e a vinda da família real para o Brasil, as Lições contêm apenas um capítulo sobre a Conjuração Mineira, nada sobre as outras, que Macedo desconhece ou oculta, um capítulo sobre 1817, a revolução portuguesa de 1820, a regência de D. Pedro, três capítulos do Fico a 1824. Não há uma palavra sobre as Bandeiras, nem sobre o povo, as condições sociais, a estrutura econômica, produção, exportação, uma pobreza total do ponto de vista social e econômico, ao lado da política oficial dominante e vencedora. O mal que esse livro deve ter feito a gerações e gerações de brasileiros foi irreparável, porque não só lhes deu uma noção falsa da formação histórica brasileira, como influiu na posição política das classes dominantes.”

³² Apesar de não referenciados por Gasparello (2004), mas existiram outros livros que poderiam ser inseridos na segunda fase (ou uma terceira) é o *Epítome da Historia do Brasil*, de José Pedro Xavier Pinheiro, publicado pela Typographia Laemmert em 1854 e reeditado em 1860 e 1864.

³³ “Varnhagen também foi muito influenciado e utilizou-se de conhecimentos já produzidos por autores europeus, tais como Southey e Martius. A influência de Martius” (Vechia, 2008, p. 114).

– o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e identificado a uma obra – a História Geral do Brazil, de Varnhagen (1854)”.

Quanto as *Lições de História do Brasil, proferidas no Internato do Imperial Collegio de Pedro II*, do Dr. Luis de Queirós Mattoso Maia, estas fizeram parte da reorganização do programa de ensino do Colégio Pedro II, onde esse professor “(...) assumiu a cadeira de História e Corografia do Brasil de 1880-1898” (Vechia, 2008, p. 121).

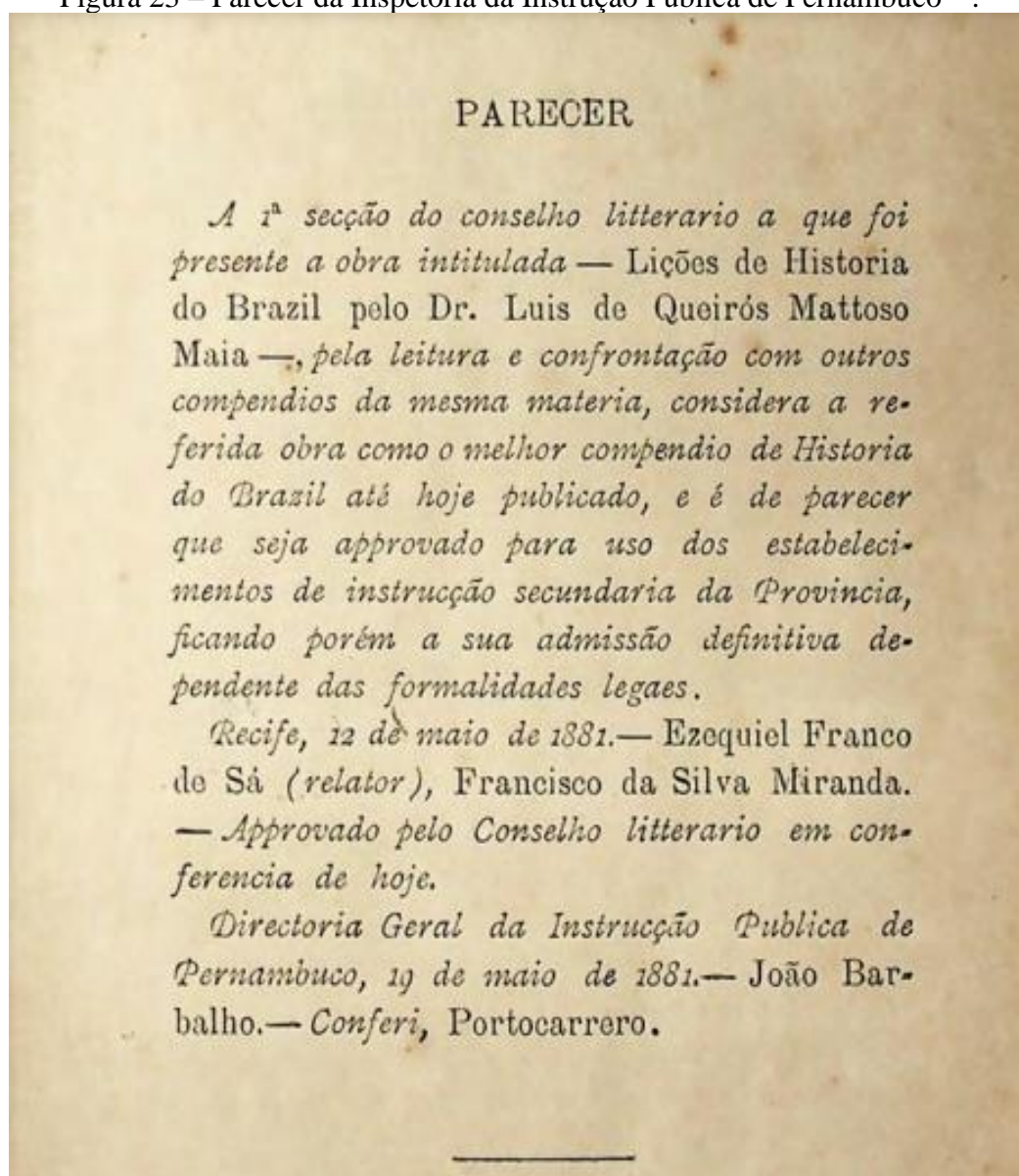
Um livro que também poderia ser incluído na segunda fase da produção didática nacional proposta por Gasparello (2004) são as *Lições de História do Brasil*, publicada em 1895 pelo padre e professor Raphael Maria Galanti, o qual era docente em dois importantes colégios confessionais do Império – o Colégio de S. Luiz, em Itu e o Colégio Anchieta, em Friburgo – publicou suas, em 1895.

Vechia (2008, p. 125) pontua que “os livros didáticos de História do Brasil, adotados no Imperial Collegio de Pedro II, na segunda metade do século XIX, portanto, tiveram como matriz o pensamento historiográfico europeu”. Nesse colégio, existia uma Congregação formada por alguns de seus professores, encarregada de fazer a análise de livros para fins didáticos. O IHGB também tinha uma Comissão de História do IHGB³⁴ encarregada para tal fim. Além destes, os livros também poderiam ser analisados por membros do Conselho de Instrução Pública da Corte. Freitas (2019, p. 142) destaca que tal controle é compreensível pelo fato de que o “livro didático é categoria ideal-típica designadora de um artefato que ‘apresenta o conhecimento’”.

Para Choppin (2004, p. 555), essa prática representava: “(...) um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial, ou ainda com o de algum governo de ocupação, em um contexto de censura que tinha como objetivo eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses”. “Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (Foucault, 2008, p. 50). Ainda mais porque “o horizonte temporal da vida humana abarca da experiência do passado à expectativa de futuro” (Rüsen, 2015, p. 219). Para ilustrar o que foi dito sobre o tema, segue um parecer emitido sobre o livro do Dr. Luis de Queirós Mattoso Maia, pela Diretoria Geral da Instrução Pública de Pernambuco:

³⁴ Itamar Freitas, ao analisar pareceres da Comissão de História do IHGB, constatou, entre outras coisas, que essas comissões “aceitavam e compreendiam a obra didática de História como trabalho de pesquisa de historiador. Entretanto, a imagem de obra didática em voga transmitia a ideia de que o livro escolar possuía um defeito congênito: era resumido ao extremo, deixando sempre algo da História do Brasil pouco esclarecido. Mas, em geral, depois de corrigidos uma data, um nome ou um defeito tipográfico, eram os trabalhos didáticos bem recebidos, posto que divulgavam a História pátria e ajudavam a fixar, na mocidade, os fatos e personalidades responsáveis pela construção da nação” (Freitas, 2010, p. 21.22).

Figura 23 – Parecer da Inspeção da Instrução Pública de Pernambuco ³⁵.



Fonte: Mattoso Maia (1898)

O elogio explicito no parecer acima mostra que o livro do Dr. Mattoso Maia possuía as qualidades esperadas para uma obra destinada à utilização nas escolas secundárias no Império. Acerca do cuidado na aprovação dos livros didáticos, Bittencourt (2008, p. 53) assinalou que:

A maioria dos discursos das autoridades educacionais apresentava ‘os perigos’ dos textos escolares em dois níveis. Alegavam o risco que representava a utilização de impressões com falhas de conteúdo, com erros gramaticais ou outras omissões, até mesmo falhas de impressão. Mas uma outra questão era enfatizada: além de o manual escolar ser confeccionado de forma correta quanto às suas informações e estar atualizado com as inovações, com os novos padrões linguísticos, deveriam expressar os valores e a moral de sua época, evitando, assim, qualquer desvio de natureza ‘espiritual’ em sala de aula. (Bittencourt, 2008, p. 53).

³⁵ Esse parecer consta no livro *Lições de Historia do Brazil*, de Luís de Queirós Mattoso Maia.

Compreensão semelhante tem Itamar Freitas e Margarida Dias Oliveira, quando em *Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira*, asseveram que “o livro viabiliza a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de perceber, interpretar, orientar e construir a identidade do aluno” (Freitas; Oliveira, 2014, p. 227). Decerto que a “História que lhes era ensinada visava à sua formação como prováveis futuros líderes militares e chefes de governo. Por isso, ao conhecimento histórico se atribuíam objetivos relacionados à oratória, à ordenação, à memória e à formação moral dos sujeitos” (Abud, 2011, p. 164).

Portanto, não apenas as narrativas são responsáveis pela elaboração de sentidos acerca dos acontecimentos narrados, mas suas múltiplas formas de considerações iniciais são igualmente construtoras dos significados. Se os autores dos textos são responsáveis pela escrita, não o são pelas formas através das quais seu produto será apresentado, quando a narrativa textual passará a compor a materialidade impressa do livro. Em outras palavras, não são os autores dos textos que definem a forma em que sua escrita aparecerá no resultado final do produto, como o tamanho e o tipo de fonte, por exemplo. (Cavalcanti, 2016, p. 267).

As palavras de Cavalcanti ajudam a refletir sobre a hipótese de que os professores-autores se submetiam não apenas às regras do sistema de ensino, mas também dos espaços intelectuais e do mercado editorial, afinal, o livro precisava circular. No caso das editoras, estas sabiam bem qual formato teria maiores chances comerciais. Em relação à aparência dos livros de história analisados, percebeu-se pouca inovação, um ou outro tinha ilustrações, por exemplo. Essa realidade pode estar associada ao custo na edição, um fator que influenciava a aparência do produto final. Cabe recordar que, nos primeiros tempos do século XIX, os livros que circulavam no Brasil eram importados e, quando chegavam aqui, passavam pela inspeção dos Censores Régios do Desembargo do Paço, nomeados pelo Decreto de 27 de setembro de 1808. Após a inspeção e liberação, podiam ser vendidos nas casas comerciais, as mesmas que comercializam alimentos e outros produtos.

Choppin (2004) sublinha que o livro didático se constituiu em um artefato importante que representou a língua, a cultura e os valores das classes dirigentes. Além disso, tornou-se um negócio lucrativo para o mercado editorial da época. Bittencourt (2004) resume a trajetória do livro didático brasileiro em 4 momentos: I – 1822-1860, II – 1860-1970, III – 1970-1996 e IV – 1996 até os dias atuais. Até 1885, três editoras dominavam o mercado de produção de livros didáticos: a E. & H. Laemmert, a B. L. Garnier e a Nicolau Alves, sendo que a segunda liderava em número de títulos publicados. Essa autora informa que as três editoras somavam mais de 44,2% da produção de livros didáticos, representando “uma tendência monopolista que teve continuidade nos anos seguintes” (Bittencourt, 2008, p. 66).

5 O IMAGINÁRIO DA IDENTIDADE NACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS

O objetivo deste capítulo é mostrar de forma subjacente como alguns elementos presentes nos cinco livros didáticos de história do Brasil remeteram a um imaginário de identidade nacional durante o século XIX. Ressalta-se que não é o propósito desta tese deter-se à refutação factual ou a críticas historiográficas sobre o conteúdo histórico de tais livros, mas sobremaneira compreender como as narrativas contribuíram para o processo de construção da nação e de sua nacionalidade.

Nesse contexto, é importante destacar que esta tese busca identificar nas narrativas o conceito de nação difundido no século XIX que, segundo Hobsbawm (1990), foi construído com base em critérios objetivos e subjetivos como língua, etnia, território comum, história comum, traços comuns e outros, onde nação tinha como suporte simbólico o sentimento de nacionalidade, pertencimento. É evidente que na contemporaneidade tais critérios já não são suficientes para representá-la, principalmente porque não é mais possível “construir nações por processos de conscientização”. “Na verdade, também não é possível reduzir nem mesmo a ‘nacionalidade’ a uma dimensão única, seja política, cultural ou qualquer outra (a menos, é certo, que se seja obrigado a isso pela *force majeure* dos Estados)” (Ibid., p. 17). Como já destacado:

A ruptura política com Portugal e a organização do Estado Nacional implicariam a elaboração de um aparato ideológico que deveria dar legitimidade ao próprio processo de construção da nação. Tratava-se agora de inventar o Brasil, não apenas no plano geopolítico, mas também no plano simbólico, forjando as bases da sua identidade. É neste sentido que devem ser compreendidos os esforços dos letrados brasileiros contemporâneos à formação do Estado Imperial, e a produção artística do período, tanto no campo das letras como das artes plásticas. À organização política do Estado Nacional deveria corresponder uma produção simbólica que delineasse os contornos da Nação e a integrasse no mundo civilizado, segundo os parâmetros europeus. (Santos, 1985, p. 4).

Isto mostra que mostra que a construção da nacionalidade brasileira, isto é, sua identidade nacional é resultado de uma construção histórica, política e relativa, potencializada por um conjunto de representações sobre uma nação e internalizadas no imaginário social. Enquanto produto de um construto imaginário, envolve lutas políticas e ideológicas, principalmente em torno da homogeneização de uma unidade de sentido. Desse modo, realizar uma investigação sobre o imaginário da identidade nacional em livros didáticos de história do Brasil, implica compreender que “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (Foucault, 2008,

p. 68-69). A partir do exposto, seguem as unidades temáticas que formam este capítulo, constituídas a partir de trechos extraídos dos livros didáticos e ligados ao tema de pesquisa.

5.1 A origem da nação

“No passado colonial é que foram buscar os elementos de uma nação imaginada segundo os paramentos do século XIX. O ato da descoberta torna-se mito fundador: o Brasil – no seu todo imaginado – estava ali inteiro para ser descoberto pelos portugueses” (Gasparello (2004, p. 112). Esse trecho ilustra bem o que foi identificado nos livros didáticos, isto é, a origem da nação brasileira é atribuída ao descobrimento do Brasil, acontecimento que teve como protagonista o navegador português Pedro Álvares Cabral. Assim, para compreender melhor esse mito foi construído é importante situá-lo no contexto dos acontecimentos que promoveram à expansão *marítimo-comercial*, ocorrida entre os séculos XV e XVI e que se desdobrou nas Grandes Navegações ou Era dos Descobrimentos Marítimos, pois é quando as nações europeias se aventuraram em busca de novos produtos para ampliar suas atividades comerciais.

Entre os fatores que contribuíram para essa expansão, podemos destacar a centralização das monarquias europeias, o mercantilismo, o crescimento da população, a corrida por metais preciosos e outros produtos não encontrados na Europa, e a necessidade de novas relações comerciais para abastecimento do mercado europeu. É oportuno lembrar que, até o início do século XV, a parte do mundo que os europeus conheciam resumia-se ao antigo Oriente Próximo, ao norte da África, à Europa e ao Extremo Oriente. As informações que se tinha conhecimento não eram tão precisas, havia muitas narrativas fantasiosas, como, por exemplo, a de que os mares eram habitados por monstros terríveis, o que assustava os navegadores.

Os relatos de viajantes, a exemplo os de Marco Polo, tornaram-se orientações para aqueles que desejavam se aventurar além-mar. Portugal e Espanha foram as primeiras nações a se lançarem pelos mares desconhecidos dos oceanos Atlântico, Pacífico e Índico, em busca de novos produtos para comercializar na Europa. As especiarias, como o gengibre, a noz-moscada, a pimenta-do-reino, o açafrão, o cravo, a canela, o ópio e os incensos, eram compradas principalmente da Índia e China e estavam entre os produtos mais caros na Idade Média. E para comprá-las direto da fonte era preciso quebrar o monopólio dos mercadores italianos na área do Mediterrâneo, o que exigia encontrar novas rotas.

As façanhas marítimas de Portugal durante as grandes navegações constituíram o assunto dos primeiros capítulos da maioria dos livros didáticos analisados, como no de Abreu

e Lima (1843), Macedo (1861), Galanti (1895) e Mattoso Maia (1898). Aliás, escrever sobre esse assunto foi uma das recomendações de Martius ao destacar que:

O historiador brasileiro não poderá eximir-se de traçar um quadro dos costumes do século XV, se intentar descrever os homens tais e quais vieram para além do oceano fundar um novo Portugal. Daqui o historiador deverá passar para a história da legislação e do estado social da nação Portuguesa, para poder mostrar como nela se desenvolveram pouco a pouco tão liberais instituições municipais, como foram transplantadas para o Brasil, e quais as causas que concorreram para o seu aperfeiçoamento nesse país. (Martius, 1845, p. 392, *grifo nosso*).

Esse trecho confirma a concepção difundida no século XIX de que o Brasil fazia parte de Portugal não apenas do ponto de vista político-territorial, mas também, culturalmente. Ao sinalizar a importância da descrição dos homens que vieram de Portugal, Martius intencionou torná-los exemplos para os brasileiros. Assim, contar, mesmo que brevemente, a história de Portugal, tornaria uma nação exemplar e orgulharia os brasileiros em relação à sua descendência. Varnhagen seguiu essa mesma linha de raciocínio, pois em sua *História Geral do Brasil* há um tópico intitulado “Direitos de Portugal a colonizar o Brasil”, no qual assinalou que

Assim este legado, que abrangia grande parte das terras do atual Império do Brasil, ainda desconhecidas aos Europeus, veio a pertencer a Portugal, não em virtude do chamado direito de conquista, ou de descobrimento, equivalente ao de primeiro ocupante; mas sim em virtude de um tratado solene, feito com a nação que descobrira as Índias Ocidentais, e sancionado pelo Sumo Pontífice, que então, perante as potências cristãs da Europa, ainda não dissidentes por cismas ou heresias, e formando todas uma espécie de confederação de que era chefe o mesmo Pontífice, tinha para as mesmas a força e prestígio de um direito a que elas próprias se haviam sujeitado. Os que criticam a ingerência da Santa Sé neste negócio esquecem-se de que não vivem no século em que ela teve lugar (Varnhagen, 1854, p. 10, *grifo nosso*).

De fato, a igreja católica exercia um poder político sobre o mundo, tendo a palavra final em questões que iam tanto no campo terreno quanto espiritual. Portugal e demais nações católicas – a ela submetidas – foram isentos de quaisquer erros que porventura fossem cometidos na apropriação de terras recém-descobertas. Durante a Idade Média, a igreja católica se constituiu na mais rica e sólida instituição da Europa ocidental. Muitos de seus religiosos – ocupantes dos mais altos cargos – tornaram-se importantes senhores feudais. A influência dessa igreja reforçou a ideia de que o Brasil foi conquistado por uma nação branca e católica, portanto, os brasileiros eram seu descendente direto.

Decerto, Portugal, protegido pela igreja católica, saiu na frente na referida empreitada, devido a pelo menos três fatores. O primeiro diz respeito à sua vantajosa posição geográfica, pois era o país mais ocidental da Europa, instalado numa península que propiciava a navegação tanto pelo Oceano Atlântico quanto pelos mares Mediterrâneo e do Norte, além

disso, possuía ancoradouros naturais e se beneficiava das correntes marítimas e ventos favoráveis à navegabilidade. O segundo refere-se à experiência na navegação em mar aberto, adquirida pela pesca em alto mar. Em terceiro, Portugal contava com um poder monárquico fortalecido, apoiado por nobres e burgueses, diferentemente da Espanha.

O Infante D. Henrique, querendo conservar para a sua pátria não só esses como ulteriores descobrimentos dos seus marinheiros, conseguiu do papa Martinho V uma Bula em que foram a Portugal concedidas por investiduras todas as terras, desde o Cabo Bojador até às Índias Orientais. Posteriormente Nicolau V, Calixto III e Xisto IV também concederam a mesma investidura a Portugal. (Mattoso Maia, 1898, p. 6).

De acordo com Galanti (1895, p. 1), “a grandeza marítima de Portugal tira origem da Escola de Sagres, fundada pouco antes de 1415 pelo Infante D. Henrique, terceiro filho de D. João I”. Entre os trabalhos desenvolvidos por essa escola estão o desenvolvimento de cartas marítimas e o aperfeiçoamento de caravelas. Entre os ensinamentos estava a utilização de instrumentos como a bússola, o quadrante e o astrolábio. Galanti informa que Portugal se lançou ao mar no intuito de achar rotas para chegar às Índias³⁶ sem passar pelo Mediterrâneo, contornando o Continente Africano. Fausto (2006, p. 22) assevera que não foi apenas a lendária escola de Sagres que proporcionou o protagonismo português, mas também sua posição geográfica, soma-se a isto o fato que “durante o século XV, Portugal foi um reino unificado e menos sujeito a convulsões e disputas, contrastando com a França, a Inglaterra, a Espanha e a Itália, todas envolvidas em grandes complicações dinásticas”.

Entre os navegadores portugueses destacados pelos livros está Bartolomeu Dias, o primeiro a cruzar o Cabo da Boa Esperança, no sul da África, em 1488. Outro navegador mencionado foi o genovês Cristóvão Colombo, que, em 1498, propôs ao rei D. João II apoio para realizar uma viagem rumo ao Ocidente, no intuito de encontrar uma rota mais rápida para chegar às Índias a partir da Europa, seria pelo oceano Atlântico. Isto porque, não era mais possível passar pela rota da seda, fechada devido à queda de Constantinopla em 1453 pela invasão dos otomanos comandados pelo sultão Mehmed II.

Colombo destacava-se pelos seus conhecimentos de geografia, astronomia e matemática, tendo se dedicado à leitura de livros de desenho e navegação, aliás, começou a navegar bem cedo. A figura de Cristóvão Colombo no livro didático de Abreu e Lima (1853) remeteu, entre outras coisas, à ideia de um homem forte, sério, centrado, responsável. Essa supervalorização de grandes personalidades políticas, religiosas e militares foi outra característica da história positivista. Dos livros consultados, apenas o de Abreu e Lima e o de

³⁶ Termo genérico usado pelos europeus para se referir às terras do Oriente.

Macedo (1861) utilizaram imagens para ilustrar o conteúdo. Os demais mostraram-se pouco atrativos nesse quesito.

Figura 24 – Cristóvão Colombo (1451-1506)



Fonte: Abreu e Lima (1843)

De acordo com Galanti (1895, p. 3) o plano de viagem de Colombo consistia em sair de Portugal e cruzar o oceano no sentido Oeste, pois “entendeu que o caminho marítimo para a Índia mais facilmente se acharia navegando na direção do Oeste até ir dar na costa oriental desse país”. Destaca esse autor que a proposição de Colombo foi rejeitada por D. João II, pois, entre outras coisas, estava convencido de que o caminho mais propício para se chegar ao Oriente seria contornando o sul da África.

Talvez desiludido, Colombo recorreu à Espanha, apresentando em 1492 o seu plano³⁷ de navegação aos Reis Católicos, Dom Fernando II, de Aragão e Isabel I, de Castela, tendo recebido aprovação desses monarcas, embora a prioridade da Espanha seria reconquistar Granada, a qual se localizava ao sul da península Ibérica, o que de fato ocorreu. No decreto assinado pelos monarcas espanhóis, informavam que enviaram Colombo às Índias para tratar de negócios que incluía a expansão da fé católica. Decerto que:

³⁷ De acordo com Faustino Fonseca (1900, p. 121-122) o plano de Colombo “Não era o resultado de um largo estudo, de uma descoberta científica, de uma antecipação ao saber da época. Pelo contrário, consistia na repetição dos erros da antiguidade, na ressurreição de velhas ideias, na reedição dos absurdos da antiga filosofia, o que os portugueses não só já não acreditavam, mas iam a cada passo emendando, certificando, desmentindo, com a segurança, com a consciência, com o orgulho, com a superioridade a que lhes davam direito os conhecimentos rudemente adquiridos nos trabalhos colossais do século XV”.

Colombo preferiu apresentar seu projeto a Portugal e Espanha porque ‘a Inglaterra’ devorada pela guerra civil das duas rosas podia somente cuidar no restabelecimento de sua paz interna, e em curar suas profundas feridas. Nem mesmo recorreria Colombo confiadamente à França, que passara do domínio de um rei todo positivo e avaro para o de um príncipe aventureiro, que se arrojava a conquistas tão fáceis de realizar como difíceis de conservar. (Macedo, 1861, p. 3).

Colombo planejava “descobrir e patentear as terras desconhecidas da Ásia, seguindo caminho oposto àquele, que tratavam de abrir os navegantes portugueses” (Macedo, 1861, p. 13-14). Então, “partindo de Palos a 3 de agosto de 1492 com três embarcações, Santa Maria, Pinta e Nina, descobriu Colombo uma ilha (Guanahany) que deu o nome ele S. Salvador, 12 de outubro de 1492” (Mattoso Maia, 1898, p. 7)³⁸.

Supondo D. João II que o país descoberto pelo genovês fosse realmente a Índia, procurada desde tanto tempo pelos portugueses, protestou que o seu direito estava violado, e deu princípio a preparativos de guerra. Obteve, portanto, a Espanha a famosa *Bula Inter Coetera*³⁹ (4 de maio de 93), pela qual o papa Alexandre VI⁴⁰ declarou que a partir de uma linha imaginária, traçada de um a outro polo na distância de cem léguas ao Oeste dos Açores e das ilhas de Cabo Verde, pertenceria à Espanha o Ocidente, a Portugal o Oriente. Pouco satisfeito com esta divisão, continuou D. João II seus aprestos bélicos consentindo afinal no Tratado de Tordesilhas (7 de junho de 1494) que levou a dita linha demarcadora a 270⁴¹ léguas mais para o Oeste. (Galanti, 1895, p. 3-4).

Para Galanti (1895), tão logo essa notícia chegou a Portugal, D. João II, mesmo arrependido por não ter “aceitado os serviços do ilustre genovês”, tratou de reivindicar uma parte da terra descoberta, o que acabou ocasionando um problema diplomático entre essas duas importantes potências europeias cujo desdobramento foi parar na instância do papado em Roma que, por sua vez, decidiu a questão⁴².

Por certo, quaisquer questões “(...) ainda não dissidentes por cismas ou heresias, e formando todas uma espécie de confederação de que era chefe o mesmo pontífice, tinha para

³⁸ Sobre o resultado dessa empreitada Varnhagen (1854, p. 5) diz que “no modo como resistiu, com a coragem da convicção, aos obstáculos que se lhe levantaram, e ao desdém com que muitas vezes homens, aliás instruídos escutaram os seus projetos, nos deixou a prova do seu gênio”.

³⁹ Essa bula foi assinada em 1493 e envolvia os interesses entre Portugal e Espanha. Foi editada a partir da provocação da Espanha ao papa Alexandre VI, para que interviesse na questão de partilha sobre os novos territórios encontrados por Cristóvão Colombo.

⁴⁰ Roma, sede do papado, deliberava “não só sobre as cousas espirituais da Religião Católica, mas também do domínio temporal da Terra, pela considerada plenitude do Poder das Chaves, que o Divino Fundador do Cristianismo concedido ao Príncipe dos Apóstolos S. Pedro” (Lisboa, 1826, p. 16).

⁴¹ Convém assinalar que, na verdade, a linha demarcadora é a 370 léguas a oeste de Cabo Verde e não 270 como destacou Galanti, o que equivalia a 1770 km. As 370 léguas era uma distância necessária pela coroa portuguesa para que os navios provenientes dos territórios ultramarinos⁴¹ pudessem efetuar a viagem de volta ao reino.

⁴² Varnhagen (1854, p. 7) diz que a “Espanha ia possuir terras, a cujo domínio o Rei de Portugal se julgava com direitos em virtude de investidas concedidas por bulas de diversos Pontífices”. Acrescenta que Varnhagen destaca que a “Cúria Romana alcançou por este meio sair do apuro em que se via, sendo interpelada de haver feito uma doação de terras já por ela mesma doadas. O meridiano demarcador foi transportado muito para o ocidente” (Ibid., p. 8).

as mesmas a força e prestígio de um direito a que elas próprias se haviam sujeitado” (Galanti, 1895, p. 10). Como se percebe, a expansão marítima não teve apenas um cunho comercial, mas também uma legitimação religiosa. Como assinalado, os livros, sem contestar, criaram um imaginário de que a igreja católica é suprema não apenas na condução das questões espirituais, mas também de cunho político e econômico. É importante lembrar que Portugal já vinha em um processo de expansão desde 1415, e em 1450 a igreja reconheceu o direito em relação às novas terras descobertas. Ocorre que, em 1492, a Espanha reconquista seu último território localizado na Península Ibérica, notadamente Granada, conseqüentemente, deu início à sua expansão marítima protagonizada por Cristóvão Colombo. Assim, as novas possessões foram divididas entre Portugal e Espanha num processo político legalizado pelo Tratado de Tordesilhas.

Esse tratado regulamentava a expansão marítima e territorial, definindo as áreas de domínio dos territórios ultramarinos, entre Portugal e Espanha, onde as duas coroas dividiriam as terras já descobertas e ainda a descobrir fora da Europa, isto é, ampliando a cem léguas a Oeste das ilhas de Cabo Verde até 370 léguas (Abreu e Lima, 1843). O Tratado resultou da viagem de Colombo ao Novo Mundo e foi apenas uma modificação da Bula de Alexandre VI, que “nem foi, nem poderia ser bastante positiva para impedir futuras complicações, e para resistir à força dos interesses das duas potências, e a natureza dos próprios descobrimentos, que deviam não tarde torná-la inadmissível” (Macedo, 1861, p. 20).

Nesse contexto, cabe ressaltar que Portugal e Espanha tinham nos acordos validados pelo Papado⁴³, o principal meio jurídico para assegurar o domínio de seus territórios. O fato é que esse tratado não foi cumprido na sua totalidade, e por isso extinto quando a Espanha anexou Portugal à sua monarquia, instituindo a União Ibérica (1580-1640).

Galanti (1895, p. 4) informa que após o regresso de Colombo, “não se demorou D. Manuel⁴⁴, o Venturoso⁴⁵ em aprontar uma notável expedição com o fim de descobrir o resto do caminho das Índias e tomar posse de todo o país que lhe pudesse caber em virtude do Tratado de Tordesilhas”. Essa decisão foi embasada em documentos e mapas que encontrou de seu

⁴³ De acordo com Capistrano de Abreu (1907, p. 13) “O Estado reconhecia e acatava as leis da Igreja, executava -as sentenças de seus tribunais, declarava-se incompetente em quaisquer litígios debatidos entre clérigos, só punia um eclesiástico se, depois de degradado, era-lhe entregue por seus superiores ordinários, respeitava o direito de asilo nos templos e mosteiros para os criminosos cujas penas eram de sangue, abstinha-se de cobrar impostos do clero”. ABREU, Capistrano de. Capítulos de história colonial, 1500-1800. Rio de Janeiro: M. Orosco, 1907.

⁴⁴ Cf. Abreu e Lima (1843, p. xvii) esse monarca era “neto de EI-Rei D. Duarte, subiu ao trono por falta de filho legítimo de D. João II: dotado das mais nobres qualidades mostrou-se antecipadamente o amigo das artes, o protetor da navegação, e o pai do seu povo; a glória dos seus antecessores não o estimulou senão para aumentar mais e mais o esplendor do trono e a prosperidade da nação”.

⁴⁵ Esses adjetivos eram consignados conforme o estilo de governo ou características físicas do monarca.

antecessor – D. João II – os quais mostravam os planos para a chegada às Índias. D. Manoel, buscando apoio e financiamento para as viagens, procurou a nobreza, a igreja e o mercador florentino radicado em Lisboa, Girolamo Sernigi (1453-1527), este, por sua vez, montou uma expedição e exigiu que essa fosse chefiada por um nobre.

Tal exigência, sem embargo, logo foi atendida por D. Manuel que escolheu o navegador e explorador português Vasco da Gama⁴⁶ (1469-1524) para tal missão, o qual partiu de Lisboa em 8 de julho de 1497 no comando de duas naus⁴⁷ e uma caravela, seguindo a rota já experimentada pelos exploradores anteriores, como Bartolomeu Dias, que viajou ao longo da costa africana, notadamente por Tenerife e do arquipélago de Cabo Verde.

A viagem de D. Vasco da Gama às Índias Orientais tinha excitado nos Portugueses o desejo violento de continuar tão importantes e gloriosas empresas: a Nação inteira ambicionava novas expedições. El Rey D. Manuel, ao menos interessado em fixar o seu domínio na Ásia, enviou uma Esquadra a Calicute. Este Monarca estava longe de esperar o que a fortuna lhe preparava; o acaso, então como outras vezes, guiou os passos de intrépidos navegantes, estes, sentindo a necessidade de evitar as calmarias da costa da África, fizeram-se muito ao largo, os ventos forçaram o rumo da Esquadra, e a costa da América 1500 Meridional se patenteou aos Lusitanos. (Bellegarde, 1831, p. 39-40, *grifo nosso*).

A expressão “violento” deixa subtendido que as conquistas provenientes de novas expedições não seriam tão pacíficas, aliás, essa não era uma preocupação dos monarcas, pois o interesse era garantir a posse das terras encontradas. Já o termo “gloriosas empresas” remete à ideia de que Portugal sempre foi bem-sucedido nas conquistas durante as grandes navegações. Quanto ao termo “acaso”, o autor deixa em evidência que a descoberta do Brasil foi de fato obra do acaso. Acerca da referida viagem, Abreu e Lima (1843) assinala que tão logo Vasco da Gama chegou a Portugal, em 1499, e deu notícias ao monarca de ter encontrado a navegação para a Índia “(...) determinou El-Rei D. Manoel mandar no seguinte ano uma armada para visitar os Reis daquela costa, fazer com eles alianças, e formar alguns estabelecimentos, que pudessem servir ao mesmo tempo de escala e feitoria de comércio na viagem e na volta das Índias (...)” (Abreu e Lima, 1843, p. 1).

Para Macedo (1861, p. 23), portanto, “a importância desta expedição reclamava um homem de capacidade e prestígio para dirigi-la”. Nesse caso, a escolha recaiu sobre o português

⁴⁶ Cf. Macedo (1861, p. 21) “Os títulos e honras de conde da Vidigueira. e de almirante dos mares orientais, e a mais alta consideração do soberano faram as recompensas de Vasco da Gama. Também os seus serviços eram incontestavelmente de uma importância considerável: além dos descobrimentos efetuados e da gloria o prestígio que deles resultava para Portugal, o caminho que ficava aberto para as Índias oferecia incalculáveis vantagens comerciais e ia dar impulso veemente a navegação e indústria dos portugueses”.

⁴⁷ A nau era uma embarcação pesada e com capacidade de carga e maior número de canhões, no entanto, mais lenta que uma caravela. Se tornou a principal embarcação utilizada nas grandes navegações.

Pedro Álvares Cabral (1467-1520)⁴⁸, “descendente de nobre estirpe, governador da província da Beira e senhor de Belmonte” (Ibid., p. 23).

Figura 25 – Pedro Álvares Cabral



Fonte: Abreu e Lima (1843)

Acerca da partida desse navegador português, Macedo (1861) ilustra bem o acontecimento, informando que antes de seguirem viagem:

Uma pequena solenidade marcou a partida daqueles que deviam continuar a obra começada pelo Gama: na espera do dia designado para ela El-Rei D. Manoel seguido da sua corte, e de numeroso concurso que povo dirigiu-se para a Igreja do mosteiro de Belém, defronte da qual a frota e achava fundeada. D. Diogo Ortiz, bispo de Ceuta, celebrou pontifical e recitou um sermão alusivo ao caso: concluída a solenidade religiosa o bispo tomou do altar um estandarte com as armas de Portugal, e depois de abençoá-lo, o entregou ao rei, que em presença de todos o passou às mãos de Cabral, a quem tivera sempre ao lado na real tribuna. O estandarte foi levado em procissão até a praia, onde o rei se despedia de Cabral e dos outro capitães, que lhe beijarão, a mão, e que se embarcação no meio das aclamações do povo e das salvas de artilharia. (Macedo, 1861, p. 24).

A princípio, Cabral foi incumbido de fazer negócios nas Índias e instalar uma base para estabelecer o comércio com o Oriente, isto mostra que “os portugueses se dirigiam para o oriente asiático como comerciantes, e não como colonizador” (Furtado, 2001, p. 52). Mas, antes de chegar até esse território, deveriam verificar a existência de terras dentro dos limites do

⁴⁸ Cabe ressaltar que os livros não dedicaram muitas linhas para situar o leitor sobre quem foi Pedro Álvares Cabral e qual sua ligação mais direta com a Coroa portuguesa. Aparentemente, a intenção estava muito mais em descrever a viagem.

Tratado de Tordesilhas que pudessem pertencer a Portugal. Interessante destacar que a armada organizada para a viagem⁴⁹ era bem maior que a de Colombo, além disto, o tempo de retorno também foi menor. Desse modo, custa-nos acreditar que Portugal desconhecia qualquer informação de que havia terras a oeste do Atlântico, já que o referido tratado garantia o direito a terras nessa circunscrição geográfica, questionamento esse que não é problematizado pelos livros didáticos. De acordo com Mattoso Maia (1898), a armada de Cabral era composta por 10 caravelas e 3 navios redondos, com cerca aproximadamente de 1200 homens, entre nobres, mercadores, religiosos, entre outros.

Incumbidos de funções mais importantes estavam Sancho de Thoar na condição de imediato e Bartolomeu Dias, encarregado do navio de mantimentos⁵⁰. Galanti (1895, p. 4-5), assinala que “era esta expedição a maior das que até então tinham saído do Tejo⁵¹ para terras longínquas; pois constava de dez caravelas e de três navios redondos, tripulados por 1200 ou 1500 homens”. Entre os tripulantes estavam alguns missionários religiosos e negociantes particulares, todos sob a capitania mor de Pedro Álvares Cabral. Pero Vaz de Caminha, o escrivão, teve a incumbência de registrar tudo o que aconteceu durante a viagem, o que inclui a descrição dos locais por onde passavam e os povos encontrados. Na carta enviada ao rei, demonstrou certa decepção com as terras ao dizer que não encontraram “nem ouro, nem prata”, ao mesmo tempo, sinalizou esperança quando disse que “nela, em se plantando, tudo dá!”.

No tocante à logística da navegação, “as instruções eram afastar-se a expedição o mais que pudesse da Costa da África, não só para evitar as calmarias, como também para livrar das moléstias que tinham sofrido as tripulações de Bartolomeu Dias e Vasco da Gama” (Mattoso Maia, 1898, p. 12). Essas instruções, por si só, remetem ao leitor a ideia de que a

⁴⁹ Varnhagen (1854), informa que a viagem de Cabral ocorreu cinco anos após decorrido “o ajuste de Tordesilhas, quando, Vasco da Gama deixava aberta para os Europeus a navegação do Oriente, depois de haver tratado com o régulo de Calecut, na costa ocidental do Indostão”.

⁵⁰ Cortesão (1922, p. 52-52), com base em Pero Vaz de Caminha, informa que os capitães da armada eram: “Pedro Álvares Cabral, Sancho de Tovar, como sota-capitão (qualidade por várias das outras fontes confirmadas), Simão de Miranda, Aires Gomes da Silva, Bartolomeu Dias, Nicolau Coelho e Vasco de Ataíde, que por altura das ilhas de Cabo Verde se perdera da armada. Nenhuma das outras fontes acrescenta a estes algum nome. Castanheda, Barros, Gois e o livro das Armadas, além daqueles sete nomes, atribuem também capitania a Diogo Dias (alguns dizem Pero), irmão de Bartolomeu Dias, a Pero de Ataíde, por alcunha o Inferno (segundo Barros e Gois) e a Nuno Leitão. Gaspar de Lemos, Luis Pires e Simão de Pina. Osório, por mais sucinto, refere-se apenas incidentalmente a três capitães, além de Cabral, - Sancho de Tovar, Gaspar de Lemos e Pero de Ataíde. Cita ainda o nome de Nuno Leitão, mas sem lhe atribuir aquela categoria. Apenas Gaspar Correia diverge desta voz unânime. Menciona catorze capitães para os treze navios, percebendo-se que harmoniza esta disparidade com atribuir o comando da capitania e o sub-comando da armada a Simão de Miranda, ficando a Pedro Álvares apenas o comando geral. E elimina da lista dos comandos os nomes de Aires Gomes da Silva e Pero de Ataíde, que substitui por Brás Matoso, Pedro de Figueiró e André Gonçalves, coincidindo nos restantes”.

⁵¹ Lisboa (1826, p. 45), diz que “nunca se viu no porto de Lisboa tão grande Frota, nem tão esplendida solenidade religiosa na saída. Isso pareceu prognosticar extraordinário sucesso venturoso. Determinou-se a partida em uma segunda-feira, nove de março do dito ano de 1500”.

chegada de Cabral a esta terra não foi algo intencional. Bellegarde (1831) cita como data para o descobrimento o dia 22 de abril de 1500, o mesmo é confirmado por Abreu e Lima (1843) quando diz que

Com o intuito de evitar as calmarias da costa da África, e por ser-lhe ponteiro o vento, segundo se crê, empegou-se para Oeste do meridiano da mencionada ilha, tanto que no dia 21 de Abril, derradeira oitava da Pascoa, encontraram sinais de terra, e no seguinte pela tarde, na latitude de 17° sul, avistaram uma montanha redonda, porção da serra dos Aimorés, e terra chã coberta de arvoredo. (Abreu e Lima, 1843, p. 3).

Também, Galanti (1895, p. 5) informa que “no dia 21 de abril, terça-feira de Pascoa, deparou Cabral com sinais de próxima terra”. Supondo que a terra descoberta fosse uma ilha, “condecorou-a com o nome de Vera Cruz, que dentro em breve se mudou no de Santa Cruz, parte por causa da solenidade da Páscoa que acabava de passar, parte em vista da próxima festa da Invenção da Cruz, e também porque tomou posse erguendo o símbolo da Nossa Redenção” (Ibid., p. 6). Sobre o descobrimento, Macedo (1961, p.25) diz o seguinte:

Arredando-se pois determinadamente da costa africana, e involuntariamente descaindo muito para o ocidente Pedro Alvares Cabral no fim de quarenta e quatro dias de viagem sentiu-se surpreendido vendo pássaros e ervas, que anunciavam próxima alguma terra de que ele não tinha ideia, e nem algum dos seus. Foi isto no dia 21 de Abril e ao amanhecer do seguinte, 22, quarta-feira do 21 e 22 oitavario da Pascoa mostrou-se-lhe à leste um alto monte, que em atenção a festa que se solenizavam a bordo e no mundo cristão se ficou de logo chamando monte Pascoal. que foi o ponto da nova terra que efetivamente primeiro avistaram os portugueses.

Maia (1898, p. 13) confirma a informação acima, assinalando que Cabral e sua tripulação viram “ervas marinhas, aves aquáticas, madeiras flutuantes, e também as águas do oceano não tanto azuladas, e sim antes esverdinhas, como se nota perto das costas”. Comenta que no dia 22 de abril desembarcaram na costa, onde “(...) reuniu Cabral a sua esquadra, e mandou dar fundo a 6 léguas de terra a que chamou de Vera Cruz. Tendo dado o nome de Paschoal ao monte, que primeiro tinha avistado, por causa de ter sido no oitavario da Páscoa” (Ibid., p. 13). Segundo o autor, a viagem foi marcada por tormentas, calmarias e doenças⁵², sendo que, da quantidade de homens que zarparam de Portugal, praticamente um terço conseguiu regressar a seu país. Ao que se percebe, a descrição que fez dos acontecimentos que

⁵² Entre os vários documentos que ilustram a viagem de Cabral está o Planisfério de Cantino, que é um mapa do tipo portulano com ilustrações, isto é, cartas náuticas utilizadas para fornecer direções e distâncias aproximadas entre portos europeus e africanos. As primeiras cartas portulanas foram confeccionadas em Gênova e Pisa, na Itália. Esse planisfério tinha 2,18 x 1,02m, foi obtido por Alberto Cantino em 1502, um espião do ducado de Ferrara, na península itálica, a serviço em Lisboa. Cantino usurpou o planisfério e remeteu ao duque de Ferrara. Cabe destacar que esse mapa é uma das mais antigas cartas náuticas que representam os descobrimentos dos portugueses e pode ser considerado o primeiro mapa onde o Brasil aparece. Nele, apareciam, representados, o Equador, os Trópicos e o Círculo Polar Ártico, além da linha do Tratado de Tordesilhas. É possível identificar parte do território brasileiro, principalmente a região costeira cortada pelo referido tratado.

incidiram sobre o descobrimento do Brasil, são praticamente as mesmas relatadas por Galanti (1895) e Macedo (1861), pois também informa que.

No dia 21 de abril reconheceu a esquadra vários sinais de proximidade de terra, tais como ervas marinhas, aves aquáticas, madeiros flutuantes, e também as águas do oceano um tanto azuladas, e sim antes esverdeadas, como se nota perto das costa. De sobreaviso deviam já estar por essas observações os navegantes, quando no dia seguinte 22, descobriram um monte, e um negrume prolongado no horizonte, que mostrava bem ser a continuação da costa. Reuniu Cabral a sua esquadra, e mandou dar fundo a 6 léguas ele terra a que chamou de Vera Cruz; tendo dado o nome de Paschoal ao monte, que primeiro tinha avistado, por causa de ter sido no oitavo da Páscoa. (Maia, 1898, p. 13).

Bellegarde (1843, p. 44) informa que Cabral mandou rezar uma missa e “os caboclos ajudaram a plantar esta cruz, que indicava às Nações selvagens que o país tinha deixado de pertencer-lhes, e que um dominador na Europa decidiria de sua sorte futura”. De fato, essa missa marca a posse material da terra pela Coroa portuguesa. Com efeito, o termo “selvagens” mostra claramente a supremacia dos valores europeus frente aos dos indígenas.

Acerca do fator que ocasionou o descobrimento do Brasil, pelo menos duas teses foram levantadas ao longo do século XIX: *casualidade* e *intencionalidade*. Nos livros didáticos, observou-se a primeira tese. A segunda foi defendida pelo historiador Capistrano de Abreu. Os que sustentaram a tese da casualidade⁵³, destacaram que Cabral teria saído de Portugal em 1500 em direção à Índia e durante o trajeto – seguindo o conselho do navegador Vasco da Gama – teria desviado a rota para evitar a calmaria do golfo da Guiné, pois havia pouco vento o que normalmente ocasionava a paralisação das velas dos navios. E nesse desvio, as correntes marítimas teriam levado a armada para outra direção, onde ocasionalmente encontrou as terras, batizando-as de Vera Cruz. Com relação a essa primeira tese, os livros não questionaram se realmente o referido desvio teria ocasionado uma mudança total de rota a ponto de Cabral e sua armada não conseguirem continuar com a viagem às Índias.

Abreu e Lima, coaduna com essa mesma tese, salientando que: “(...) o acaso⁵⁴ lhes deparou o domínio de uma das mais vastas regiões do hemisfério Ocidental, o Brasil, que (...)

⁵³ Frei Vicente do Salvador, em sua *História do Brasil*, publicada em 1627, diz que: “A terra do Brasil, que está na América, uma das quatro partes do Mundo, não se descobriu de propósito e de principal intento, mas acaso, indo Pedro Alvares Cabral, por mandado de el-rei Dom Manuel, no ano de 1500, para a Índia por capitão-mor de doze naus. Afastando-se da costa de Guiné, que já era descoberta ao Oriente, achou outra ao Ocidente, da qual não havia notícia alguma; foi a costeando alguns dias com tormenta até chegar a um porto seguro, do qual a terra vizinha ficou com o mesmo nome” (Salvador, 1918, p. 13).

⁵⁴ De acordo com (Dias, 1921, p. XIII) “A outra hipótese de que os navios de Cabral foram desviados para oeste por erro cometido na navegação, quer seja na orientação, quer no cálculo da latitude ou na estimativa da derrota percorrida, revela-se igualmente inaceitável. As posições e orientação da costa ocidental da África e a situação do Cabo da Doa Esperança eram suficientemente conhecidas pelas viagens anteriores, convindo não esquecer que o próprio Bartolomeu Dias e Nicolau Coelho, companheiro de Vasco da Gama, viajavam na esquadra. Torna-se assim pueril, senão impertinente, admitir que, ao fim de quase um século de ininterruptas e audaciosíssimas

devia ser um dia, segundo a ordem eterna dos acontecimentos, o refúgio da monarquia portuguesa, a sede do seu poder, e um dos mais belos Impérios da América” (Abreu e Lima, 1843, p. xx). Em outra parte do seu compêndio, assinalou que Cabral “com o intuito de evitar as calmarias da costa da África, e por ser-lhe ponteiro para vento, segundo se crê, empregou-se para Oeste do meridiano da mencionada ilha” (Ibid., p. 3).

Essa tese da casualidade⁵⁵ talvez tenha se firmado em função das expressões utilizadas em alguns documentos, como a carta de Caminha, e que os livros reproduziram, tais como “sinais de terra”, “avistou um grande monte”. Além disto, também nas descrições que os autores fizeram sobre os índios, mostrando que nunca os tinham visto. Macedo (1861) assinala que tanto Cabral quanto outros navegadores, embora experientes, não tinham conhecimento sobre as terríveis correntes oceânicas talvez por isso, esse navegador seguiu as instruções que recebeu do rei D. Manoel para se afastar na altura de Guiné.

Arredando-se, pois, determinadamente da costa africana, e involuntariamente descaindo muito para o ocidente Pedro Alvares Cabral no fim de quarenta e quatro dias de viagem sentiu-se surpreendido vendo pássaros e ervas, que anunciavam próxima alguma terra, de que ele não tinha ideia, e nem algum dos seus. Foi isto no dia 21 de Abril e ao amanhecer do seguinte, 22, quarta feira do oitavario da Pascoa mostrou-se lhe à leste um alto monte que em atenção a festa que se solenizava a bordo e no mundo cristão se ficou desde logo chamando monte Pascoal que foi o ponto da nova terra que efetivamente primeiro avistaram os portugueses. (Macedo, 1861, p. 25).

Galanti (1895, p. 4) informa que “a segunda expedição para a Índia foi confiada a Pedro Alvares Cabral, incumbido de pedir ao samorim licença para pregar a fé cristã e praticar o comércio, sob pena, si a recusasse, de lhe pôr ferro e fogo e lhe fazer crua guerra”. Um ponto que merece reflexão diz respeito ao fato de que, se o rei de Portugal já soubesse das terras do Brasil, então, teria a necessidade de sacrificar um dos navios só para ir dar a notícia do descobrimento ao rei? Na explicação de Mattoso Maia (1898, p. 16):

Achava-se portanto descoberto o Brasil, e essa simples casualidade, que ia da r á Coroa ele Portugal um elos seus mais primorosos florões, teria então realizado o mesmo descobrimento que o erro feliz de Cristóvão Colombo em procura do caminho ocidental para a Índia, ou para a terra do Cathay e de Cypango, tinha conseguido oito anos anteriormente.

explorações oceânicas, os nautas portugueses errassem uma só vez na derrota, para descobrirem o Brasil, e caminhassem às cegas, como às vezes caminham os historiadores”.

⁵⁵ Mesmo entendimento teve Varnhagen (1843, p. 13), ao explicar que Cabral seguiu as orientações de Vasco da Gama com relação a se afastar da costa da África “(...) e naturalmente ajudado a levar pelas correntes oceânicas ou *pelágicas*, quando se achava com mais de quarenta dias de viagem, aos 22 de abril, avistou a oeste terra desconhecida”. Esse extrato, pode até levantar a dúvida sobre se Vasco da Gama conhecia ou não as terras do Brasil, mas, também deixa explícito que Cabral não tivera contato anterior.

No que se refere à tese da *intencionalidade* quanto ao descobrimento do Brasil, os que a defendem – como Capistrano de Abreu – fizeram sua sustentação com base em alguns documentos como, por exemplo, bulas papais, registros de viagem, mapas, entre outros, os quais deixavam implícito que Cabral tinha a intenção ou foi orientado a chegar ao Brasil antes de seguir viagem à Índia. Para eles, tais documentos já mostravam as terras que mais tarde seriam o Brasil, sendo que, apenas, não tinham sido visitadas oficialmente pelos portugueses⁵⁶. Quanto a essa tese ainda cabe a reflexão sobre o fato de o litoral brasileiro ser conhecido pelos navegadores, pois constituía paragem para os navios aportarem durante as viagens a costa da África. O posicionamento de Bellegarde (1831, p. 40) em relação à questão é o seguinte:

Nós não sabemos se tal descobrimento, inteiramente filho de circunstâncias independentes de raciocínio, pode fornecer grande honra aos Portugueses; mas é certo que ele só podia caber a quem ousado sulcava o Oceano em tão longínquas paragens. O conhecimento pois da existência da costa do Brasil se deve a Pedro Alvares Cabral Comandante da Esquadra.

De todo modo, nos cinco livros didáticos prevalece a tese da casualidade no descobrimento do Brasil. Capistrano de Abreu fundamentou sua opinião em algumas publicações, como a de Joaquim Norberto, cujo “principal fundamento de sua opinião é um trecho da carta escrita de Porto Seguro a D. Manoel por mestre Johanes Emenelaus. Diz o mestre que, em um antigo mapa-múndi, pertencente a Pero Vaz Bisagudo, poderá el-rei ver o sítio da terra” (Abreu, 1883, p. 39).

Para Capistrano de Abreu, “o descobrimento do Brasil explica-se muito mais facilmente pela viagem de Vasco da Gama, pelas instruções que redigiu e pelo meio social” (Abreu, 1883, p. 39-40). Concluiu sua tese dizendo: “é, pois, fora de dúvida que Vasco da Gama teve não suspeita, como nos assegura Camões, mas certeza de uma terra ainda não conhecida” (Ibid., p. 41). Talvez um ponto que contribuiu para que os autores corroborassem com a tese da

⁵⁶ O português Faustino da Fonseca, asseverou que o descobrimento do Brasil deve-se ao cosmógrafo Duarte Pacheco Pereira (1560-1533), pois sua viagem e paragem no território brasileiro antecedeu àquela feita por Cabral. Segundo Fonseca, Duarte Pacheco era homem de confiança dos reis de Portugal, chegou a fazer parte da guarda real de D. João II e ganhou ainda mais notoriedade quando em 1494 representou Portugal na assinatura do Tratado de Tordesilhas. Esse autor, confirma que “em 1498 vai ao Brasil Duarte Pacheco, por ordem de D. Manuel, certamente para verificar, na sua qualidade de cosmógrafo e geógrafo, os limites da linha divisória estabelecida pelo tratado de Tordesilhas” (Fonseca, 1900, p. 312). Acrescenta também que “não era, porém o Brasil só conhecido do rei, e dos que em Castela tinham revelado a sua existência. Todos sabiam disso em Cabo Verde” (p. 320). É importante trazer à discussão que Duarte Pacheco realmente poderia ter vindo ao Brasil antes do descobrimento oficial, primeiro porque ele era de uma família de armadores, logo navegavam, segundo porque se ele esteve na assinatura do Tratado de Tordesilhas, podia muito bem saber o que pertenceria a Portugal. Os estudos desse navegador e sua experiência em navegação foram a sustentação de sua ideia de que os oceanos eram imensas lagos e que, portanto, o mundo era ocupado por uma maior parte de terra, com água no centro. Em 1498 Duarte Pacheco escreveu um relatório de viagem, o *Esmeraldo de Situ Orbis*, que foi publicado apenas em 1508. Ver FONSECA, Faustino da. A descoberta do Brasil. Lisboa: Typographia da Emprega do jornal o Século, 1900.

casualidade é o fato que se a viagem de Cabral tivesse sido exclusivamente ao Brasil, esse navegador não teria continuado seu trajeto rumo à Índia, muito menos enviado uma nau para anunciar o descobrimento antes de seu retorno a Portugal.

Com efeito, é uma hipótese a de que talvez os portugueses não tivessem a intenção de chegar ao Brasil, ao menos pela rota traçada, vez que estavam sempre em busca de novas terras. Especificamente quanto à viagem que culminou no descobrimento, os livros analisados não destacaram que os portugueses estavam em busca de uma passagem para as Índias, embora a rota que passava por Constantinopla havia sido fechada pelos otomanos, logo, o Brasil estava nesse intercuro. De todo modo, não se pode negar que as instruções de Vasco da Gama a Cabral mostram que aquele futuro almirante das Índias já conhecia o trajeto e sabia onde estavam localizadas as terras que seriam chamadas de Brasil.

Além das ditas teses sobre o descobrimento do Brasil, outro assunto que mereceu destaque foi a hipótese de que antes de Cabral outros navegadores estiveram na Terra de Vera Cruz⁵⁷, o que não é algo a ser descartado, principalmente porque desde o período das grandes navegações espanhóis,⁵⁸ franceses⁵⁹ e outros portugueses se aventuraram em busca de riquezas e podem ter passado pelas terras do futuro Brasil. Mas, pelo fato de não terem fixado moradia

⁵⁷ Thomaz Oscar Marcondes de Souza, em *O descobrimento do Brasil: estudo crítico de acordo com a documentação náutica*, assinala que “Todos os historiadores de mérito do Brasil, entre eles Varnhagen, J. Caetano da Silva, Capistrano de Abreu, bem como estrangeiros, entre cujos nomes lembramos os de Navarrete, D’Avezac, Peschel e Humboldt, estão de acordo que Vicente Yanez Pinzón antecedeu a Cabral no descobrimento do Brasil. Convém, todavia, pôr aqui em destaque, que se os espanhóis ou Vespúcio, são cronologicamente os descobridores do Brasil, isso nenhuma influência teve na formação da nossa nacionalidade. Tudo devemos aos portugueses, porque foram eles que, a custa de grandes sacrifícios e durante três séculos, tudo fizeram para transformar em país civilizado a terra de Cabral, então habitada por selvagens, alguns deles até antropófagos” (Souza, 1946, p. 124).

⁵⁸ Carlos Malheiros Dias, em *Os precursores de Cabral*, diz que pela ordem cronológica, o primeiro diploma é a provisão régia de 5 de dezembro de 1500, que se “refere ao pleito movido a Pinzon e seus sobrinhos, Árias Perez e Diego Fernandez, pelos donos das mercâncias que eles levaram de fiado, esperançados nos lucros da expedição” (Dias, 1921, p. 127). O segundo é a carta executora datada de 21 de junho de 1501, “a favor de Pinzon, a fim de lhe serem pagas as quantias que ele adiantara aos seus companheiros de aventura. Só tem de aproveitável a indicação da data da partida, fixada em perto de ano e meio antes da executória, o que está de acordo com Mártir” (Ibid., p. 128). Ver DIAS, Carlos Malheiros (org.). *História da colonização portuguesa do Brasil: o descobrimento do Brasil: os precursores de Cabral*. vol. II. Porto: Litografia Nacional, 1921. (Coleção monumental comemorativa do primeiro centenário da Independência do Brasil).

⁵⁹ Capistrano de Abreu, baseando-se livros e documentos publicados entre os séculos XVIII e XIX como *Memoires chronologiques pour servir à l’histoire de Dieppe et de la navigation française*, de Charles Desmarquets (1785), citou uma passagem em que o marinheiro e negociante Jean Cousin, em 1488, seguindo as orientações de navegação de seu mestre, o padre Descaliers, teria aportado no litoral do Brasil, especificamente no Maranhão. “Jean Cousin, marinheiro perito, bravo soldado e negociante, primeiro conferenciou com seu mestre o Padre Descaliers, que fundara em Dieppe uma escola onde ensinava a teoria da navegação, e, além disso era, segundo Asseline, excelente cartógrafo” (Abreu, 1883, p. 1-2). Informa esse historiador que “Cousin obedeceu a estes sábios conselhos. Chegando à altura dos Açores, foi arrastado para Oeste por uma corrente marítima e aportou a uma terra desconhecida, junto à embocadura de um rio imenso. Tomou posse deste continente; porém, como não tinha nem equipagem bastante numerosa, nem recursos materiais suficientes para fundar um estabelecimento, tornou a embarcar (Ibid., p. 2). Ver ABREU, Capistrano de. *Descobrimto do Brasil e seu desenvolvimento no século XVI*. Rio de Janeiro: G. Leuzinger, 1883.

à época, então, não coube registro. Em consequência disso, descobriram novos lugares, como mostraram alguns mapas da época. Bellegarde (1831) explica que o espanhol Vicente Yanez Pinzon visitou apenas os locais vizinhos à foz do Amazonas, o que tornaria tal expedição sem efeito para fins de reconhecimento e posse territorial, diferentemente de Cabral, que tornou a sua expedição “útil à pátria”.

O fato é que a maioria dos livros, embora comentasse brevemente o assunto, inclusive trazendo informações com datas e lugares, deixaram sempre evidente que o descobrimento do Brasil pertencia a Portugal. Abreu e Lima cita que “o próprio Varnhagen⁶⁰ empregou neste afã muitos anos de sua vida, argumentando, desenvolvendo, retificando. Entretanto, algumas considerações bastaram para mostrar que não se pode incluir Vespúcio e Hojeda entre os descobridores do Brasil⁶¹” (Abreu e Lima, 1843, p. 26-27). Macedo (1861, p. 29) teve outro entendimento ao comentar que “antes de Cabral não menos de três navegadores saídos de Espanha já tinham consecutivamente no espaço de alguns meses tocado em alguns pontos desta parte do continente americano”. Para esse autor, o descobrimento ou maior parte dele deveria ser atribuído a Colombo, além disso, informou que:

Vicente Yanez Pinzon um dos irmãos Pinzon que acompanharam Colombo, saiu de Palos de Moguer com quatro caravelas à 18 de Novembro de 1499 e navegando para sudoeste na altura de oito graus de latitude meridional avistou aos 25 de Janeiro de 1500 a ponta da terra que denominou cabo de Santa Maria de la Consolation, e que é com toda a probabilidade o que atualmente se chama de S. Agostinho: desembarcou com o escrivam da caravela da 1500 e com alguns companheiros, tomou posse da terra em nome de ElRei de Hespanha; seguiu Pinzon até o que chamou Mar Doce, que se estende de trinta a quarenta léguas pelo Atlântico de a foz do Amazonas; teve mesmo que pagar um tributo de sangue neste descobrimento; porque desembarcando junto a um grande rio para o lado do Maranhão achou-se a braços com selvagens, e no conflito houve mortos de parte a parte. (Ibid., p. 30).

Quanto ao terceiro navegador, isto é, Diogo de Lepe, Abreu e Lima, informou que no mesmo ano de 1499, especificamente no mês de dezembro, saindo também Palos de Moger, aportou com duas caravelas, no mesmo ponto em que esteve Vicente Pinzon. Para esse autor,

⁶⁰ Para Varnhagen, os espanhóis estiveram no Brasil antes de Cabral, notadamente Alonso de Hojeda, em junho de 1499, e Vicente Yanez Pinzon, em janeiro de 1500. Diz ele que “fosse ou não o cabo de Santo Agostinho que Pinzon chamou de *Rostro-Hermoso*, e segundo outros *Consolacion*, não podemos pôr em dúvida que este navegador então correu a costa septentrional do Brasil até o Mar Doce, que se estende, de trinta a quarenta léguas pelo oceano, desde a foz do Amazonas” (Varnhagen, 1854, p. 25).

⁶¹ Acerca desse tema, Varnhagen (1854) informou que, em junho de 1499, Alonso de Hojeda, acompanhado de Américo Vespúcio e do piloto Juan de la Cosa partiram juntos em viagem, mas se separaram, reencontrando-se em outubro num lugar que provavelmente era uma das bocas do Rio das Piranhas ou do Apody. Aparentemente, tais afluentes ficam localizados onde hoje é o Estado do Rio Grande do Norte. Varnhagen destacou que “(...) aproximadamente um mês depois de Pinzón, aportou nessas mesmas paragens Diogo de Lepe com duas caravelas; Tendo-lhe porém os índios do rio Maranhão morto onze dos seus, nas refregas que tiveram (...)” (Varnhagen, 1854, p. 26).

apesar de tais registros e de Cabral ter vindo meses depois a essa terra, mas “por ter erguido nela as armas e divisa d'ElRei de Portugal, e de ter este anunciado solenemente à Europa o feliz acontecimento que acabava de dilatar o seu império, conservaram ao almirante português as honras de descobridor do Brasil” (Ibid., p. 31). Consultando Galanti (1895), identificou-se que, embora com certa neutralidade sobre o assunto, não contestou a informação de que navegadores espanhóis estiveram no Brasil antes de Cabral, principalmente quando assinalou que:

Obriga-nos a imparcialidade a referir que antes de Cabral a costa do Brasil fora visitada pelos espanhóis seguinte: – 1) Alonso de Hojeda, que em companhia Américo Vespúcio e de João de La Cosa em junho de 1499 surgiu provavelmente na foz do rio Apody ou das Piranhas ou no delta do Assú no Rio Grande do Norte. – 2) Vicente Yáñez Pinzón, que saindo de Palos a 18 de novembro de 1499, avistou (25 de janeiro de 1500) o promontório de S. Maria de la Consolacion, o qual, segundo alguns, seria o cabo de S. Agostinho; no ver de outros, a ponto do Mucuripe no Ceará. Navegando para o norte, chegou Pinzon ao Amazonas que denominou Mar Doce; ao Cabo de S. Vicente, hoje de Orange; e ao Oyapock que, durante algum tempo, se ficou chamando Rio Pinzon – 3) Diogo de Lepe, que, partindo de Palos em dezembro de 1499, visitou um porto do norte, e lutou com o gentio do Maranhão. Contudo a glória do descobrimento do Brasil tem com justiça ficado a Portugal, já porque os espanhóis não fizeram mais que reconhecer algum ponto de suas costas, e Cabral tomou solene posse da terra; já porque o feliz descobrimento de Pedro Alvares foi quase imediatamente anunciado à Europa pelo rei D. Manoel. (Galanti, 1895, p. 7).

Como se percebe, mesmo Galanti (1895) admitindo que os espanhóis estiveram na costa brasileira, não os considerou como precursores de Cabral. Mattoso Maia (1898), também endossou a informação desse religioso, assinalando que Alonso de Hojeda, acompanhado de Américo Vespúcio, teria percorrido cerca de 200 léguas do “litoral da parte septentrional do continente sul-americano, desde a base da península de Pária para Sudeste, até 4 1/2° de latitude norte, terra ele Santo Ambrósio ‘ou bahia do Oyapoc, como diz o Sr. Joaquim Caetano da Silva’” (Maia, 1898, p. 10). Em acréscimo destacou que em 25 de janeiro de 1500, Vicente Yanez Pinzon teria chegado ao Cabo de Santa Maria de la Consolation, “que muitos com todo razão querem que seja o Cabo de Santo Agostinho, 7 léguas distante da cidade do Recife, mas que o Sr. Visconde de Porto Seguro pretende que fosse a Ponta do Mucuripe no atual estado do Ceará” (Ibid., p. 10).

Confirma esse autor que Diogo de Lepe esteve no Brasil em fevereiro ou março de 1500, tendo chegado à altura do Cabo de Santo Agostinho e depois seguiu para noroeste até a costa do Maranhão. Concluiu que, embora o Brasil foi realmente descoberto por Vicente Yanez Pinzon e Diogo de Lepe “entretanto esse fato não só não tinha sido comunicado às potências europeias, como ia ser em breve invalidado por um navegante português, que chamou a si os foros de descobridor do Brasil, tomando em ato contínuo posse do seu descobrimento em nome do rei de Portugal” (Ibid., p. 11).

Acerca dessa questão, é importante ressaltar que não apenas os espanhóis Vicente Yañez Pinzón e Diego de Lepe ou o italiano Américo Vespúcio ficaram na invisibilidade como precursores de Cabral, mas também o navegador português Duarte Pacheco Pereira. O fato é que, por vários motivos, Portugal elegeu apenas um descobridor: Cabral. E isto foi endossado por Varnhagen e pelos cinco livros didáticos, apesar de existirem desde o século XVI vários documentos, como cartas portulanos e outros, mostrando que outros navegadores estiveram no Brasil antes de Cabral. Essa questão durante muito tempo gerou polêmicas, hoje não mais. Capistrano de Abreu, principal crítico da obra de Varnhagen, encerrou de vez a questão no século XX, enfatizando em sua tese que a passagem dos navegadores espanhóis não foi um fato tão relevante a ponto de merecer atenção para discordâncias.

Desse modo, confirmou-se que o descobrimento sociológico do Brasil devia ser atribuído aos portugueses. Duarte Leite, em *Os falsos precursores de Cabral*, fez uma extensa exposição também para elucidar essa questão. Esse professor português afirmou, com base em documentos, que tanto Duarte Pacheco Pereira, Alonso de Hojeda, Vicente Pinzon, Diogo de Lepe quanto Américo Vespúcio devem ser considerados como precursores de Cabral (Leite, 1921). Como se percebeu o termo “descobrimento do Brasil” foi muito utilizado nos livros didáticos dos séculos XIX e XX, uma característica do eurocentrismo europeu: uma cultura servindo de referência para as demais. Seria pertinente dizer que o Brasil foi “conquistado” ou dominado, explorado, aculturado pelos portugueses, tendo em vista que os índios já residiam nas terras conquistadas pelos lusitanos. De todo modo, o Brasil foi imaginado como um país branco, católico e descendente da Casa de Bragança por meio da colonização portuguesa.

5.2 A colonização

Esse tema será discutido a partir do conteúdo sobre as expedições que ocorreram a partir de 1500, pois fornece informações de como se deu o processo de apropriação das terras conquistadas pelos portugueses. É importante destacar que foi durante as primeiras expedições iniciadas entre 1501 e 1516 que o nome “Brasil” se constituiu. A esse respeito, Laura de Melo e Souza (2001), em *O nome do Brasil*, aponta as seguintes denominações: Ilha de Vera Cruz (1500), Terra Nova (1501), Terra dos Papagaios (1501), Terra de Vera Cruz (1503), Terra de Santa Cruz (1503), Terra de Santa Cruz do Brasil (1505) e Terra do Brasil (1505). É pertinente dizer que o nome Brasil tem relação com a madeira cor de “brasa” que abundava no litoral brasileiro e representava um lucrativo negócio no século XVI.

Quanto aos demais nomes⁶², é provável terem relação com o contexto em que ocorreu o “descobrimento” ou mesmo relacionados com a cultura portuguesa. Os livros assinalaram que as primeiras explorações se fizeram necessárias para que Portugal tomasse posse efetiva das terras que lhes pertenciam⁶³ conforme os tratados políticos confirmados pelo papado. Tal demora deve-se, entre outras coisas, à falta de informações sobre as potencialidades do Brasil, o que ocasionava desinteresse⁶⁴ por parte de Portugal. Mas tão logo, as notícias se espalharam pela Europa, começaram as mobilizações em torno da disputa⁶⁵ pelas terras recém-descobertas.

“Em relação ao território – herdado dos tempos coloniais – seria preciso preservá-lo por inteiro salvando-o do perigo de desagregação, um risco possível se não fosse combatido” (Santos, 2015, p. 43). O fato é que D. Manuel (1469-1521) percebeu ser necessário fundar núcleos de colonização e defesa para assegurar o território recém-descoberto pelos portugueses. Assim, a partir de 1501 foram organizadas algumas expedições, as quais podem ser divididas em três grupos: exploratórias, guarda-costas e colonização. Vianna (1966, p. 20), um historiador brasileiro, assinalou que, embora alguns dissessem que D. João II (1485-1495), *o príncipe perfeito*, contribuiu significativamente para os descobrimentos marítimos, porém, “coube ao primo e sucessor, D. Manuel (1495-1521), colher os frutos da política expansionista dos Reis anteriores, sendo, por isso mesmo, cognominado o Venturoso”. Nos termos desse historiador, é esse monarca quem vai autorizar as primeiras explorações ao Brasil após o seu dito descobrimento.

⁶² De acordo com Fausto (2006, p. 41-42) “o nome Brasil começou a aparecer em 1503. Ele tem sido associado à principal riqueza da terra em seus primeiros tempos, o pau-brasil. Seu cerne, muito vermelho, era usado como corante, e a madeira, de grande resistência, era utilizada na construção de móveis e navios.

⁶³ Varnhagen, em sua *História Geral do Brasil*, na parte intitulada *Direitos de Portugal a colonizar o Brasil*, no tocante a propriedade das terras do Brasil, advertiu que vieram “(...) a pertencer a Portugal, não em virtude do chamado direito de conquista, ou de descobrimento, equivalente ao de primeiro ocupante; mas sim em virtude de um tratado solene, feito com a nação que descobrira as Índias Ocidentais, e sancionado pelo Sumo Pontífice” (1854, p. 10).

⁶⁴ Fausto (2006, p. 41), asseverou que o descobrimento do Brasil não despertou de imediato “o entusiasmo despertado pela chegada de Vasco da Gama à Índia. O Brasil aparece como uma terra cujas possibilidades de exploração e contornos geográficos eram desconhecidos” (2006, p. 41).

⁶⁵ Oliveira Lima, em *O descobrimento do Brasil e suas primeiras explorações e negociações diplomáticas a que deu origem*, ao tratar de complicações diplomáticas anteriores ao descobrimento do Brasil, destacou que: O Brasil nasceu envolto em complicações diplomáticas. A esta terra privilegiada da natureza pode ser aplicado o conto que se encontra em vários folclores e no qual, por despeito de não haver sido convidada para o batizado da criança, uma fada raivosa propõe-se frustrar todos os mimos que lhe fizeram as boas fadas. ‘Terás grandeza, formosura, opulência, glória mesmo – exclamaria ela – mas não terás descanso, porque serás o alvo de constantes ambições territoriais e o pasto de contínuos conflitos militares e políticos’. Assim há acontecido. Antes de surgir como por encanto o *Mundus Novus* de Vespúcio, quando os cosmógrafos ainda de todo o ignoravam, a divisão das terras por descobrir fora objeto de intrigas diplomáticas na corte pontifícia, e o domínio do hemisfério ocidental regulado por um ajuste solene entre as coroas de Portugal e Espanha. ([s.d.], p. III).

As primeiras expedições, chamadas de exploradoras, ocorreram entre 1501⁶⁶ e 1502 e tinham por principais objetivos levantar possíveis riquezas, mapear o litoral e explorar o pau-brasil. É um assunto que ocupou lugar nos livros analisados. É importante destacar que mesmo após Cabral noticiado a Coroa sobre o novo território ocupado, o Brasil continuava numa posição secundária quanto ao interesse português, especialmente porque, até então, não se tinha identificado riquezas, como metais preciosos ou especiarias: principal interesse comercial à época. De todo modo, é a partir dos relatos da carta de Pero Vaz de Caminha e de outras informações que foram surgindo, que o rei de Portugal percebeu a necessidade de assegurar o domínio do território brasileiro.

Abreu e Lima (1843) entendeu que todas as descobertas realizadas pelos portugueses seriam, entre outros, uma recompensa pelo esforço em ariscar-se nas empreitadas marítimas que denotavam a vocação natural para a navegação. Uma vez descoberta novas terras, seguiam-se as expedições para explorar e garantir a posse, confirmada pelo Tratado de Tordesilhas. Mendes (2016, p. 191) comenta que o Brasil “demarcava suas fronteiras baseadas no desenho estabelecido pela natureza, anterior às demarcações setecentistas, ou pelo direito ao *uti possidetis*, ou ainda, subsidiada em vasta documentação que continham detalhados esquadrinhamentos do território”.

As primeiras expedições, segundo os livros didáticos, ocorreram 1501⁶⁷, um ano após a expedição de Pedro Álvares Cabral. Cabe ressaltar que, durante muito tempo, ficou uma incógnita acerca dos nomes dos comandantes dessas expedições, alguns autores, mesmo os portugueses, divergiam. De todo modo, a maioria dos livros afirmou que a expedição de 1501 foi chefiada por Gaspar de Lemos (14.-15.), tendo a bordo o navegador e cartógrafo italiano Américo Vespúcio (1454-1512), descobridor do “Novo Mundo”, em 1499.

Galanti (1895) citou como protagonistas dessa expedição Américo Vespúcio e André Gonçalves, não mencionando o nome de Gaspar de Lemos enquanto comandante, como assinalado abaixo:

⁶⁶ Sobre essa expedição, Tomaz Oscar Marcondes de Souza (1960, p. 395) diz que “O único cronista português que dá notícia do envio, pelo rei D. Manuel, de uma expedição exploradora ao litoral brasileiro em 1501 é Antônio Galvão, na sua obra publicada em Lisboa em 1563 sob o título: Tratado dos Descobrimentos”.

⁶⁷ Frei Vicente do Salvador (1564-1635), no livro *História do Brasil – 1500-1627*, escrito em 1627 e publicado primeiramente em 1889 por Capistrano de Abreu, no qual reuniu acontecimentos que iam desde o descobrimento até a expulsão dos holandeses na Bahia em 1624, ao tratar das expedições posteriores a Cabral, assinalou que “Conferindo informações dispersas, pode afirmar-se que duas expedições vieram ao Brasil, uma em 1501, outra em 1503: nesta entrou Gonçalo Coelho, cuja demora não foi, porém, tamanha como se lê no texto, remetido de Pedro de Mariz: o pouco delas sabido consta das confusas cartas de Vespúcio” (Salvador, 1918, p. 71).

Alegrou-se o monarca, e com ele o reino todo, ao receber tão fausta notícia; participou-a aos mais soberanos da Europa, e conseguiu do papa Júlio II o reconhecimento do Tratado de Tordesilhas. Antes disto, porém, já mandara a esta nova terra uma armada exploradora, cujo capitão-mor, segundo toda a probabilidade, foi aquele mesmo André Gonçalves que tinha ido levar a nova. Varnhagen, todavia, quer ter sido D. Nuno Manoel, em quanto outros estão por Gonçalves Coelho. Vespúcio parece ter vindo como cosmógrafo. Saiu esta frota do Tejo pelo meado de 1501; encontrou Cabral, que voltava da Índia, no porto de Bezenégue, atual Goré, junto do Cabo Verde; tocou nos Cabos de S. Roque, de S. Agostinho e de S. Thomé; entrou nos Rios S. Miguel, S. Jeronymo, S. Francisco, das Virgens e de S. Luzia; fundeou na Bahia de Todos os Santos e na do Salvador, dando a cada lugar o nome do santo do dia. Visitou o Rio de Janeiro, Angra dos Reis, a ilha de S. Sebastião, S. Vicente e Cananéia. Velejando para o sul, teria, segundo Varnhagen, chegado até o Cabo S. Maria, perto do atual Rio da Prata, e dali a uma terra que, no sentir do mesmo autor, seria a moderna Georgia Austral. Na volta fizeram escala em Serra Leoa e nos Açores. (Galanti, 1895, p. 7-8, *grifo nosso*).

Galanti deixa evidente que a notícia da descoberta das novas terras alegrou o monarca, principalmente porque resultaria na expansão do território português. É evidente que os povos encontrados pertenceriam a Portugal. Para Mendes (2016, p. 192), essa “linha demarcatória ‘artificial’ de Tordesilhas era burlada pelos lusitanos em prol da identificação com as fronteiras desenhadas pela natureza, nas quais as águas seriam as melhores raias”. Entre as ações resultantes dessa primeira expedição exploradora estão a denominação dos acidentes geográficos e a elaboração de um mapa do litoral. Galanti (1895) informou que, no trajeto da primeira expedição, a armada “encontrou Cabral, que voltava da Índia, no porto de Bezenegue, atual Gore, junto do Cabo Verde” (1895, p. 8). Também acrescentou uma informação feita por Varnhagen, mostrando conformidade com o que disse aquele historiador que, por sua vez, citou como referência, em nota de rodapé, Gaspar Correa (Varnhagen, 1854, p. 31).

Sobre a informação de quem foi o comandante da expedição exploradora, esse foi um assunto que não se mostrou polêmico ou tão relevante. Mattoso Maia (1898, p. 19), por exemplo, apenas informou que o “Sr. Senador Candido Mendes quase assevera que foi André Gonçalves quem comandou a única expedição exploradora mandada por D. Manoel ao Brasil em 1501”. Talvez para não se comprometer com o tema, apenas comentou que “Pedro Alvares Cabral regressando da Índia, encontrou-se em Bezenégue, perto da ilha de Goréa, junto ao Cabo Verde, em maio ou junho de 1501, com a primeira dessas expedições”. Acrescentou que:

Sem darmos inteiro crédito ao que diz Américo Vespúcio, que essa navegação de 900 léguas ao longo das costas do Brasil fora executada sempre à vista e junto da terra, fazendo continuadas escalas, e procedendo a minuciosas explorações, não ficando para bem dizer mais coisa alguma a reconhecer, somos levados a crer que a essa a primeira expedição se deve o reconhecimento do Cabo de Santo Agostinho (28 de agosto), do Rio de S. Francisco (4 de outubro), Cabo de São Thomé (21 de dezembro), Rio de Janeiro (1 de janeiro de 1502), Angra dos Reis (6 de janeiro), ilha de S. Sebastião e Porto de S. Vicente (20 e 22 de janeiro). (Mattoso Maia, 1898, p. 19-20, *grifo nosso*).

Ao que se percebe, Mattoso Maia não considerou como certas as informações prestadas por Américo Vespúcio, no entanto, não manifestou ressalvas, deixando o leitor sem tal certeza. Macedo (1861, p. 34), sem mais detalhes, apenas citou que “duas esquadilhas destinadas a explorar a nova terra descoberta por Cabral saíram de Portugal nos anos de 1501 e 1503: a primeira constou de três e a segunda de seis caravelas; mas não se pode dizer ao certo quem fosse o capitão ou chefe de qualquer delas”. Bellegarde (1831, p. 45) comenta que, após Cabral regressar da Índia, em 1501, “um autor de boa nota afirma que Américo Vespúcio partiu também no mesmo ano para este país, que perdeu alguns dos seus às mãos dos antropófagos”. Quanto ao nome do comandante da primeira viagem, Abreu e Lima (1843, p. 7), assinalou o seguinte:

Posto que os nossos escritores não se coadunem sobre o ano em que EI-Rei D. Manoel mandou continuar o descobrimento desta nova terra, é fora de toda a dúvida que a primeira esquadra expedida para este exame constava de três caravelas, que saíra do Tejo em Maio de 1501, debaixo do comando de Gonçalo Coelho, e foram encontradas no porto de Bezenegue, junto a Cabo Verde, por Pedro Alvares Cabral quando voltava da Índia.

Os livros destacaram que essa expedição tocou o Brasil na altura do atual estado do Rio Grande do Norte, costeando até o sul. Vale lembrar que seu objetivo era percorrer o litoral brasileiro e identificar as terras pertencentes a Portugal. Verificou-se que o Brasil não era uma ilha, então, deram-lhe o nome de Terra de Santa Cruz. Os livros mostram que é nessa expedição que Américo Vespúcio constatou que na faixa do litoral brasileiro havia abundância de uma árvore com o interior avermelhado, o qual recebeu o nome de pau-brasil. Como já foi assinalado, a Coroa portuguesa não queria apenas a garantia da posse da terra, mas também extrair dela produtos que pudessem ser comercializados na Europa.

Macedo (1861, p. 33), informou que, após tomar notícia do descobrimento do Brasil por meio de Gaspar de Lemos, o rei D. Manuel (1469-1521) “se empenhou desde logo em assegurar à sua coroa a posse de uma terra que, pelas informações dos seus descobridores, não pouco se recomendava”. Assim, decidiu enviar expedições à terra recém-descoberta com o intuito de explorá-la e defendê-la em nome de Portugal, bem como verificar suas potencialidades. Esse autor assevera que essa “(...) exploração foi suficiente para tornar manifesto o erro de Cabral e dos seus companheiros, reconhecendo que a terra, que se supusera uma grande ilha, devia fazer parte de um imenso continente” (Ibid., p. 35). Galanti (1895, p. 8), por sua vez, informou que, no trajeto da primeira expedição, a armada “encontrou Cabral, que voltava da Índia, no porto de Bezenegue, atual Gore, junto do Cabo Verde”.

Bellegarde (1831, p. 45) assinala que Américo Vespúcio, retornou em outra viagem, no ano de 1502, e “fundou o primeiro estabelecimento na Bahia de Todos os Santos”. Como se

podemos perceber, os livros não mencionaram o nome do comandante da expedição de 1502, talvez por falta de maiores informações à época.

Em 1503, ocorreu uma expedição de exploração com o objetivos de localizar os pontos onde havia ouro, metais preciosos e pau-brasil. Além disto, tinha cunho comercial, pois a Coroa portuguesa firmou em 1502 um contrato com um grupo de comerciantes para o arrendamento da terra por um período de três anos, tendo por gestor o cristão-novo Fernão de Noronha (1470-1540). “Pouco tempo depois, foi o pau-brasil posto em contrato, começando a colônia a ser visitada pelos navios dos contratadores (Abreu e Lima, 1843, p. 10). A terra foi arrendada por um período de três anos para exploração do pau-brasil, os locatários deveriam explorá-la, construir feitorias e pagar essa tal locação à Coroa com uma parte dos lucros obtidos por meio da comercialização da madeira, que tinha muitas utilidades.

Em relação às feitorias, os livros deixaram evidente que, basicamente, eram um entreposto costeiro chefiado por um feitor ou súdito da coroa, o qual era encarregado pela exploração e armazenamento da madeira até a chegada dos navios. O exercício dessa função incluía estabelecer negociação com os indígenas, organizar o trabalho de derrubada das árvores, estocagem da madeira e transporte para os barcos. Vale destacar que as feitorias, além da função comercial, desempenhavam um papel militar, pois serviam de fortificação contra possíveis ataques indígenas ou franceses. Diferente dos portugueses, os franceses não construíram feitorias, todo o processo era feito do próprio barco.

A percepção de Varnhagen (1854, p. 20) sobre a expedição de 1503 é “que o seu verdadeiro fim era seguir pela costa do sul, até achar passagem para os mares da Ásia, em busca da riquíssima Malaca”. A esse respeito, destacou que:

A navios d'esta nova esquadilha, cujo êxito foi malogrado em virtude da perda ou dispersão de parte dos navios, se deveu a descoberta e o nome da Bahia de Todos os Santos, e a fundação da primeira feitoria portuguesa no Brasil, a qual teve lugar não longe do Porto Seguro, em que estivera a armada de Cabral. Essa feitoria se denominou Santa Cruz, e vinte e quatro homens compuseram todo o seu pessoal. Tão limitada como foi, do nome desta primitiva colônia proveio o começar-se por ampliação a chamar-se Santa Cruz toda a terra descoberta (Ibid., p. 20).

Galanti (1895, p. 8) confirmou que a expedição de 1503 tinha como roteiro ir pelo ocidente até Malaca, “seu capitão-mor foi Gonçalo Coelho, comandando Vespúcio, um dos navios”. Mattoso Maia (1898, p. 18), por sua vez, assevera que:

Sobre essas primeiras explorações do Brasil divergem grandemente os autores, e a razão para esse variado encontro de opiniões procede não só da falta absoluta do Diário ou Roteiro de viagem dos primeiros exploradores, como também da perda das obras América Portuguesa, de Manoel de Faria, e Terra de Santa Cruz, de João Barros.

Bellegarde (1831, p. 46) assinala que, “além das esquadras destinadas à Ásia que tocavam o Brasil, muitas expedições se organizarão expressamente para este belo país, porém não formavam estabelecimentos duráveis”. Em relação ao nome do comandante dessa expedição, Abreu e Lima (1843, p. 7-8), informou o seguinte:

E igualmente certo que o mesmo Monarca expediu outra esquadra com duplicado número de caravelas ao mesmo exame, logo depois da volta da primeira; e com quanto não concordem todos os escritores sobre o comandante desta segunda expedição, convêm muitos em que fora Christovão Jacques. Costeou este o continente observando cuidadosamente o mais notável acerca dos rios, portos, cabos, e enseadas com os arrecifes, e ilhas adjacentes, aspectos e gizamentos da costa até o Cabo das Virgens na entrada do estreito Magalhanico: havendo ancorado em muitas paragens para fazer os exames necessários, segundo as insinuações que levava, e se prática em casos tais.

Pelo trecho acima e pelos seguintes, é possível perceber que os livros não deram informações precisas sobre o ano exato da segunda viagem e também qual de fato era o verdadeiro propósito. Decerto que o mais evidente nos livros é que o rei D. Manuel estava realmente incomodado com as constantes visitas de invasores ao Brasil, notadamente franceses e ingleses, os quais pareciam não respeitar o Tratado de Tordesilhas.

Macedo (1861, p. 35) informou que a expedição de 1503 chegou a uma ilha que possivelmente é a que recebeu o nome de Fernão de Noronha e depois S. João. Conta esse autor que, posteriormente, a expedição se dirigiu para o sul. “(...) descobriu um grande porto, que ficou desde logo sendo chamado de Bahia de Todos os Santos e, enfim ancorando em Porto-Seguro, fundou uma feitoria denominada de Santa Cruz, não longe dessa enseada que abrigara Cabral”. Observa esse autor que “também se sustenta com fundamento que o nome de Santa Cruz dado à feitoria se estendeu a toda a terra descoberta, que assim trocou por esse o de Vera Cruz que lhe pusera Cabral” (Ibid., p. 36). Concluindo o seu raciocínio, Macedo diz que “durante não poucos anos, limitaram-se àquelas duas expedições de 1501 e 1503 as explorações mandadas fazer por ElRei de Portugal no litoral do Brasil: os portugueses não davam ainda toda a merecida importância à descoberta de Cabral” (Ibid., p. 37). Para Mattoso Maia (1898, p. 20):

Não ficara El-Rei D. Manoel satisfeito com essas explorações, que Américo Vespúcio dizia tão minuciosas, e mandou no ano seguinte, 1503, uma nova expedição com dobrado número de caravelas (seis) sob o comando de Gonçalo Coelho, outros dizem Christovão Jacques vindo também Américo Vespúcio. O naufrágio da capitania, perto da ilha de Fernando, separou o capitão-mor de Vespúcio; mais depois reuniram-se, e foram para a Bahia de Todos os Santos, onde estiveram mais de dois meses, e, continuando a derrota, fundaram a primeira feitoria no Brasil, Santa Cruz, em Caravela, ou mais provavelmente em Cabo Frio. Vespúcio, em vez de acompanhar o resto da expedição partiu por sua própria conta para a Europa, e Gonçalo Coelho seguiu ainda para o sul, e esperou debalde por seu companheiro perto do Rio de Janeiro.

Como se percebe tanto para Mattoso Maia como para os outros autores, o mais importante era destacar os feitos dos portugueses e não a data ou local exato onde ocorreram. Essa é uma característica típica do positivismo, principalmente no que se refere ao distanciamento do tempo para a análise dos eventos. Cronologicamente, após as expedições de reconhecimento, seguiram-se as de guarda-costas.

Entre 1516 e 1526 estiveram no Brasil as expedições de guarda-costas, as quais tiveram dois objetivos principais: proteger o litoral brasileiro, destruindo feitorias e fortes construídos por invasores, principalmente os franceses, e impedir o contrabando do pau-brasil. De acordo com os livros, as duas expedições foram chefiadas por Cristóvão Jacques: uma 1516 e, a outra, dez anos depois, isto é 1526. Além dos objetivos citados, as expedições também tinham um caráter comercial, posto que, Cristóvão Jacques foi nomeado comissário do pau-brasil, uma espécie de administrador do comércio desse valioso produto no território pertencente a Portugal. Isto porque, em 1515 foi extinto os contratos de arrendamento do pau-brasil que, à época, tinha como negociante Fernão de Noronha.

Bellegarde (1831, p. 47) não fez menção às expedições no período de 1516 a 1526, relacionando-as aos portugueses. No entanto, citou que em 1526 João Dias Solis, habilidoso piloto castelhano “reconheceu grande parte da costa, e entrou na bahia de Niterói o celebre Fernando de Magalhães, o imitou pouco depois: as que se seguirão foram infrutuosas, à excepção da de Diogo Garcia” Mesmo entendimento tive Abreu e Lima, confirmando que em 1515 João Dias de Solis navegou do Cabo de Santo Agostinho até o Rio da Prata, em seguida, entrou também na bahia do Rio de Janeiro. “Depois da sua morte, que foi às mãos dos indígenas com outros da sua tripulação, na margem do Paraguay, os dois navios, que ele comandava, foram carregar pau-brasil a Pernambuco, e voltaram para a Espanha” (Bellegarde, 1831, p. 11).

Macedo, ao se reportar ao navegador Cristóvão Jacques, não citou nenhuma expedição deste navegador em 1516, porém, assinalou que D. Manuel, nesse mesmo ano, “fez representar por seus agentes diplomáticos à corte de França contra semelhantes abusos; esta, porém, não teve poder bastante para coibi-los, ou entrou nos seus cálculos não fazê-lo” (1861, p. 44). Citou esse autor que, décadas depois, já no reinado de D. João III, o embaixador João da Silveira participou a esse monarca que a França estava se equipando com dez navios para vir ao Brasil e que esta não era uma “simples empresa de contrabando”. Essas expedições foram bem-sucedidas quanto à interceptação de navios piratas franceses antes que chegassem à costa brasileira. Em relação à informação prestada por João da Silveira, Macedo (1861) comentou que:

O aviso era importante, e D. João III para escarmentar os incômodos armadores fez aparelhar uma nau e cinco caravelas; que naquele mesmo ano de 1526 partirão para o Brasil, tendo 1526 por comandante Cristóvão Jaques, o mesmo de quem se diz ter dirigido a exploração de 1503. A comissão dada a Cristóvão Jaques era antes belicosa, do que exploradora, e ele a desempenhou cabalmente: chegou no fim do ano, em que partira, a costa do país que buscava: fundou no canal que separa a ilha de Itamaracá do continente, paragem que era muito frequentada pelo traficantes franceses, e deu logo princípio a uma feitoria. que ficou de feito assentada à margem do rio Iguaraçu. Navegando em seguida para o sul, Cristóvão Jaques foi até o Rio da Prata; outra vez, e de volta para o norte passou de novo por Pernambuco, despachou para Portugal a sua nau carregada de pau-brasil (Brasil, 1861, p. 47).

Galanti, na mesma esteira, ao comentar sobre novas expedições portuguesas realizadas em 1526, confirmou as pretensões francesas em se dirigir ao Brasil com fins de continuar as empreitadas de contrabando do pau-brasil. A esse respeito, informou que:

D. João III (1521-57), filho e sucessor de D. Manoel, informado de que em França se preparava uma notável armada com destino ao Brasil, encarregou Christovam Jaques (1526) de vir guardar a costa contra os entrelopos à testa de uma esquadilha composta de cinco caravelas e de uma náu. Fundeou Jaques no canal de Itamaracá; estabeleceu uma feitoria em Igarassu no lugar chamado mais tarde Sitio do Marco; velejou até o Rio da Prata, e, regressando para o norte, mandou a Portugal um navio carregado de pau-brasil. Encontrou pouco depois nos mares da Bahia, três embarcações francesas, que meteu a pique aprisionando a sua tripulação. Esta tem sido até hoje a versão comum dos feitos de Cristóvão Jaques, porém em nossos dias começa não sem bom fundamento a correr a opinião de que ele veio duas vezes ao Brasil, uma em 1516, outra em 1526. A primeira vez levantou a feitoria de Igarassú, e navegou até o Rio da Prata; a segunda vez não ultrapassou a Bahia; deu princípio á feitoria de Itamaracá, e derrotou os franceses. (Galanti, 1895, p. 11).

Do mesmo modo, informou Mattoso Maia (1989) que D. João III, tinha conhecimento das frequentes expedições dos espanhóis e franceses ao Brasil, e tão logo tomou conhecimento através de seu embaixador, João da Silveira, que várias embarcações franceses estariam vindo para o Brasil, mandou “preparar uma esquadilha composta de 1 nau e 5 caravelas armadas em guerra cujo comando confiou a Cristóvão Jacques, 1526, com o fim de repelir qualquer tentativa de estrangeiro em terra do seu exclusivo domínio na América do Sul” (Mattoso Maia, 1898, p. 29). De fato, esse representante de D. João III foi frutuoso no que se refere à ação de interceptar navios franceses que estavam contrabandeando pau-brasil na costa brasileira.

Cristóvão Jacques de tão respeitado que foi, recebeu o título de Governador das partes do Brasil. Apesar do esforço para cumprir a missão designada pela Coroa portuguesa, não conseguiu conter o contrabando do pau-brasil devido ao extenso litoral. Contudo, aprisionou vários navios franceses em diversos pontos da costa brasileira. Após avaliar o que foram essas duas expedições, a Coroa percebeu que a solução para conter o contrabando seria povoar a terra,

colonizar o Brasil, principalmente porque só pertencia a Portugal no papel, isto é, pelo Tratado de Tordesilhas (Mattoso Maia, 1898).

Como se percebe, as narrativas em torno das expedições exaltaram a figura do monarca, mostrando seu poder e governança, ao mesmo tempo que valorizaram a fidelidade e o trabalho daqueles que estavam a serviço da Coroa. Em nenhum momento, os livros apontaram algum fato que desabonasse a conduta daqueles a quem o monarca incumbiu a tarefa de defender os interesses de Portugal.

De 1530 a 1533 ocorreu a expedição de colonização comandada por Martim Afonso de Sousa. Tal empreitada justificou-se por conta de que as expedições guarda-costas promovidas pela Coroa portuguesa não tiveram sucesso no que se refere a assegurar a posse da terra e resolver o problema do contrabando do pau-brasil por parte de piratas, sobretudo franceses. Uma das causas do fracasso de tal empreitada foi exatamente a extensão do litoral. Mas, quanto a isto, cabe observar que Portugal demorou para tomar posse efetivamente das terras que se disse ter descoberto. Talvez tenha parecido à Coroa tratar-se de uma aventura cara e sem garantias de lucros, se comparada às empreitadas realizadas no Oriente, onde o comércio das especiarias era mais lucrativo e certo. Além disto, não foram encontrados metais preciosos nas expedições anteriores, isto é, de 1501 a 1526.

Nesse contexto, importa destacar que as chamadas expedições do pau-brasil não geraram colonização, pois as únicas “construções”, até então, foram as feitorias, as quais serviam como ponto estratégico, estocagem e embarque daquela madeira, além de local para proteger os portugueses envolvidos nesse trabalho. Com o passar dos anos, as dificuldades com o Oriente e a acentuada invasão de piratas fizeram com que a Coroa portuguesa resolvesse voltar atenção para o Brasil e iniciar o processo de colonização. Assim:

Com a notícia, que o navio de Diogo Garcia trouxe a Portugal em 1528 ou 29, de estarem os Castelhanos estabelecidos no Rio da Prata, e receando-se de que se estendessem para leste do rio Uruguai, por onde então se cuidava que corria a linha divisória, expediu EI-Rei D. João III uma armada a este país, em Dezembro de 1530, debaixo do comando de Martim Affonso de Souza, com ordem para fazer fortificações 'e distribuir terrenos aos que no país quisessem estabelecer-se. (Abreu e Lima, 1843, p. 14).

Confirma Macedo que tal expedição foi motivada pelas queixas de D. João III em relação “duas viagens de João Dias de Solis ao Sul do Brasil” (Macedo, 1861, p. 43). Segundo esse autor, o monarca, entre outras coisas, tinha o receio de que os castelhanos se estabelecessem no Rio Prata, aliás, parte desse território que pertencia à Espanha, conforme o

Tratado de Tordesilhas. É ele quem vai trazer as primeiras mudas de cana-de-açúcar para o Brasil, provenientes das ilhas de Madeira e Açores. Em tudo isso, tem-se em mente que:

Estas e outras considerações fizeram com que D. João 3 mandasse armar uma esquadra composta de duas naus, um galeão, e duas caravelas com destino ao Brasil, cuja colonização se deveria encetar. Nesses navios embarcaram-se cerca de quatrocentas pessoas, contando-se no número delas famílias inteiras. Empresa tão momentosa somente à um homem digno de alta confiança podia ser cometida: Martin Affonso de Souza, que embora tivesse apenas trinta anos, já fazia parte dos conselhos do rei, foi o escolhido para executá-la. Os poderes de que veio munido este notável capitão foram extraordinários, e tanto lhe eram dados para o mar, como para reger a colônia, que estava incumbido de fundar: trazia autorização para tomar posse. (Macedo, 1861, p. 49).

Nos termos de Mattoso Maia (1898, p. 30), “reconhecera D. João II que as expedições, guardas das costas do Brasil, não só não compensavam as despesas elevadas que com elas fazia, como também não apresentavam grande segurança por falta de um ponto de apoio próximo”. E nesse sentido:

Mandou, pois, preparar uma expedição composta de 2 naus, 1 galeão e 2 caravelas levando a seu bordo cerca de 400 pessoas, entre elas famílias inteiras, e por indicação do seu vedor da Fazenda, D. Antonio de Athayde (ulteriormente Conde da Castanheira), confiou o comando ao conselheiro Martim Affonso de Souza, fidalgo da Casa Real, Senhor do Prado e de Alcantara, Alcaide Mór de Bragança e do Rio Maior. Apesar de Martim Afonso de Souza ainda não ter praticado feitos notáveis, os seus dotes pessoais eram bastantes para seu primo D. Antonio de Athayde não se engana se na escolha que aconselhava, como veio comprovar não só êxito dessa expedição ao Brasil, como a brilhante série de serviços de tão ilustre varão na Asia. (Mattoso Maia, 1898, p. 30).

Tal missão, incluía capturar embarcações que traficavam pau-brasil, explorar o rio Prata em busca de metais preciosos, fundar núcleos de povoação e defesa, iniciar o cultivo da cana-de-açúcar e, aumentar o domínio português, estendendo-se até o Rio Prata, isto é, ultrapassando a linha imposta pelo Tratado de Tordesilhas⁶⁸. Martim Afonso⁶⁹ veio munido de

⁶⁸ Sobre esse tema, Lisboa (1826, p. 77) esclarece que “D. João III. depois de nove anos de seu reinado pareceu excitar-se do letargo, e empreender a segurança da Soberania no Brasil com os que entendeu ser mais adequados meios”. Na observação desse autor: Parece que Martim Affonso, quando partiu para a ordenada Expedição, estava certificado da existência da Enseada do Rio de Janeiro que constava ter sido descoberta por Fernando de Magalhães, na viagem que fez ao Sul da América por conta da Coroa de Castela, onde também o acompanhou o outro Português Matemático Ruy Faleiro; pois não tocou em nenhum dos portos do Brasil, e veio em direitura avistar a terra no, 1° de Janeiro de 1531 a 22 graus de latitude meridional, descobrindo as Serranias do Continente e a Estância marítima onde aprobeu, por se lhe figurar a foz de Grande Rio; e por isso lhe deu o nome de Rio de Janeiro.

⁶⁹ Varnhagen (1854, p. 54) assinala que “Martim Affonso não quiz porém limitar-se a fundar uma só vila. A vista das informações que lhe deu João Ramalho assentou de reforçar esta contra qualquer tentativa de inimigo marítimo com outra povoação sertaneja, que ao mesmo tempo servisse de guarda avançada para as futuras conquistas da civilização. As duas vilas irmãs ficariam assim no caso de prestarem-se apoio uma à outra, segundo lhes viesse do mar ou da terra o inimigo, ao passo que a marítima receberia, ao mesmo tempo, socorros das naus do reino, a quem a seu turno socorreria”.

ferramentas, mudas de plantas, sementes e alguns animais de uso doméstico. Mattoso Maia ilustra a chegada de Martim Afonso⁷⁰ ao Brasil:

Trazia 400 pessoas e poderes extraordinários com alçada tanto no cível como no crime. Apresou (31 de jan. de 31), na altura do Cabo de S. Agostinho, três navios franceses, que levou a Pernambuco, donde despachou para o reino João de Souza, e para o norte Diogo Leite que chegou pelo menos até a foz do Gurupy, chamada, durante algum tempo, Abra de Diogo Leite (Mattoso Maia, 1898, p. 12).

Bellegarde (1831, p. 43) comenta que “a primeira Povoação de alguma importância, foi fundada por Martim Afonso de Souza, que já se havia distinguido nas índias orientais; o caráter pacífico das Carijós o determinou a adotar o território de S. Vicente”. Nesse território foi erguida a primeira vila do Brasil, posteriormente transformando-se em capitania hereditária. Nela foi construído o primeiro engenho da Colônia, nomeado de Engenho de São Jorge ou do Governador, que ficava localizado na região onde hoje é São Paulo (Macedo, 1861).

Decerto que, para instalar e administrar esses núcleos, Martim Afonso contou com alguns poderes instituídos. Entre suas atribuições destacavam-se exercer a justiça civil, tomar posse das terras de outras pessoas em nome do rei, distribuir Sesmarias, nomear funcionários e exercer a justiça criminal. As Sesmarias eram concessões de terras abandonadas e doadas a determinadas pessoas, com fins de as tornar produtivas nos termos legais. Apenas “em março de 1534 é que se começaram a passar as cartas de doação aos agraciados” (Galanti, 1895, p. 12).

Os livros deixaram evidente que o êxito na colonização se deveu em parte aos aliados que Martim Afonso fez na região, entre eles, podem se destacar Diogo Alvares Correa, o Caramuru, João Ramalho e Antonio Rodrigues. Cabe ressaltar que Diogo Alvares é quem vai ser o intérprete, o intermediador de Martim Afonso junto aos índios. Tal ajuda foi essencial, afinal, constituíram a força de trabalho. Assim, “tranquilo relativamente aos índios, e ajudado mesmo por eles, continuou Martim Affonso de Souza na fundação ele sua nova colônia; mandou construir casas de moradia, igreja, cadeia, casa ele conselho, estaleiro, nomeando pessoas idôneas para os cargos públicos, etc.” (Mattoso Maia, 1898, p. 35). Em 1534, Martim Affonso regressou a Portugal, “velejou para a Índia e nunca mais veio ao Brasil” (Galanti, 1898, p. 12-13).

⁷⁰ De acordo com Varnhagen (1854, p. 45) “trazia autorização' para tomar posse de todo o território situado a leste meridiana demarcadora, para fazei lavrar autos, e pôr 'os marcos necessários; para dar terras de sesmaria a quem as pedisse, e até para criar tabeliães, oficiais de justiça e outros cargos. As sesmarias deviam ser dadas em uma só vida, o que não parece coerente com o pensamento de ligar à terra à geração perpetuada de pais a filhos. Não sabemos que política ou que miras envolvia esta disposição, que logo, depois 'se modificou, com melhor conselho”.

Na leitura do conteúdo que deu vida a esse texto, percebeu-se que uma das características da história produzida nesses livros didáticos é a ênfase nas datações, mesmo que imprecisas. Além disto, a narrativa heroica, envolvida numa perspectiva política e factual, mostra que a escrita da história naquele século XIX se constituiu num instrumento de poder e coesão social, preocupando-se com a reconstrução do passado tal como ele foi.

5.3 A formação do povo

A discussão desse tema gira em torno da questão da miscigenação, problematizando-se a invisibilidade do índio e do negro na formação do povo brasileiro. Com efeito, um dos temas que ocupou parte significativa nos livros analisados diz respeito aos "indígenas"⁷¹ que habitavam o Brasil à época do seu descobrimento", ora se exaltando os valores e virtudes, ora aquilo que julgavam ser defeitos, às vezes, até muito mais. Tais livros não destacaram a contribuição dos indígenas para o desenvolvimento do Brasil, pois seu papel se restringiu à força de trabalho. Fato controverso, pois sem as ações dos índios, os portugueses certamente não teriam sucesso na empresa do pau-brasil, posto que eram os nativos quem conheciam as trilhas que levavam aos locais onde se encontrava a madeira, além da reserva de água e de animais para a alimentação.

Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*⁷², mostra que os índios ajudaram os portugueses a sobreviverem, desde a alimentação com mandioca até ensinando a guiar-se pela floresta, a assobiar para atrair os animais. À época do descobrimento do Brasil, os indígenas constituíam um conjunto de vários povos distribuídos em diversas tribos diferentes espalhadas pelas terras brasileiras⁷³. Bellegarde (1831), apresentou os indígenas como tema do primeiro capítulo – *O Brasil antes da conquista* – ocupando 28 páginas, e advertindo que:

É uma verdade infelizmente incontestável, que, a toda a parte onde os europeus têm levado suas conquistas, as Nações selvagens tem rapidamente diminuído. Não são somente as guerras, que tem exterminado os Indígenas do Novo Mundo, é preciso contar entre as causas da sua ruína, as moléstias importadas por nós, e a escravidão, a que eles tem por tantas vezes preferido a morte. (Bellegarde, 1831, p. 9-10).

⁷¹ Pedro Putoni, em *A guerra dos bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720*, põe em relevo a importante contribuição dos indígenas para o processo de colonização, ao tratar sobre os índios Tapuias, assinala que “o papel de povoador, destinado ao indígena, desempenhava uma função estratégica na construção do domínio colonial. Os autóctones eram os únicos capazes de dar o conhecimento das terras e contribuir para as tropas com os homens necessários às diversas guerras e escaramuças travadas entre os colonizadores e tribos que se manifestavam hostis, e entre colonizadores de diversas nações” (Putoni, 2002, p. 50).

⁷² Ver: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

⁷³ Fausto (2006, p. 37) confirma que “quando os europeus chegaram as terras que viria a ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná-Paraguai”.

Pelo exposto, percebe-se que Bellegarde (1831) reconheceu que não foram apenas as guerras que contribuíram para a diminuição dos indígenas, mas a própria ação dos portugueses. É fato que nem todos se inseriram na cultura dos portugueses, muito menos aceitaram a subjugação. A esse respeito, Jorge Caldeira (2017) explica que o casamento do português com uma filha de um cacique facilitava a inserção daquele no mundo do indígena, em contrapartida, garantia-se poder e armas para determinadas famílias, sobretudo dos caciques. Outro ponto interessante com relação aos índios é que alguns tiveram parte no Estado português, chegando a ocupar postos na administração, o que certamente causava um desconforto nas tribos, vez que uns eram beneficiados e outros, não.

Em Abreu e Lima (1843), os indígenas vão aparecer somente a partir do Capítulo V – *Caracter, usos, e costumes dos habitantes naturaes do Brasil* (p. 27). A esse respeito cabe problematizar o fato que nos capítulos I – *Descobrimto do Brasil por Pedro Alvares Cabral*, II – *Primeiras explorações das terras do Brasil*, III – *Martim Alfonso de Souza navega por toda a costa desde o Cabo de Santo Agostinho até o Rio da Prata, e volta a fundar a Colonia de S. Vicente. Duarte Coelho Pereira expulsa os Francezes de Itamaracà*, e IV – *Descrição geral desta vasta região*, os índios ficaram na invisibilidade, como se sua participação efetiva não tivesse importância na história do Brasil.

Esse autor começou o Capítulo V, informando que no Brasil, à época do seu descobrimento, a população indígena era dividida muitas nações ou povoações diferentes “umas escondidas nos bosques, outras estabelecidas nas planícies, sobre as margens dos rios, ou nas costas marítimas, algumas pacíficas, quase todas errantes; estas achando na caça e na pesca a sua principal subsistência, aquelas vivendo principalmente das produções da terra” (Abreu e Lima, 1843, p. 27). Esse autor informa que a “maior parte sem comunicações entre si, ou divididas por ódios hereditários, e sempre armadas” (Ibid., p. 27).

A grande casta dos Tapuias, a mais antiga do Brasil, tinha possuído, segundo alguns, toda a costa desde o Amazonas até o Prata; ou somente, segundo outros, uma linha do sertão em paralelo à costa, desde o rio de S. Francisco até o Cabo Frio. Esta casta foi lançada fora pela dos Tupis ainda mais formidável, em época pouco remota, porque a chegada dos Europeus se lembravam os selvagens deste acontecimento. Assim os Tupis eram os senhores absolutos d'estas costas, quando Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil. Da voz Tupá, que quer dizer trovão e pai universal, tinham lhes formado por barbara vaidade o nome da sua própria naço. Esta palavra encerra toda a sua teologia, porque não dirigiam supplica alguma ao Criador: para eles não era objeto de ódio, de esperança, nem de temor. (Abreu e Lima, 1843, p. 28).

Cabe destacar que os portugueses quando chegaram ao Brasil encontraram índios de todos os tipos, com características físicas e psicossociais que os diferenciavam uns dos outros, isso dificultou de imediato uma classificação, o que posteriormente o fizeram tendo

como critério as línguas e depois a localidade onde habitavam. Os tapuias, por exemplo, não falavam a língua tupi, eram numerosos no interior, mas minoritários na faixa litorânea. Macedo (1961), na Lição V – *O Brasil em geral: povos que o habitavam a época do seu descobrimento*, ao descrever as riquezas naturais e minerais, comentou que:

No meio porém de toda esta brilhante e opulenta natureza, de todas estas proporções gigantescas, que tanto excitaram a ambição europeia, cumpre reconhecer que aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil o que se apresentou menos digno de admiração, mais pequeno, mais mesquinho foi o homem que habitava, e senhoreava esta vasta região. (Macedo, 1861, p. 57-58).

Varnhagen, em seu *Memorial Orgânico*, publicado em 1849, isto é, cinco anos antes da publicação de sua *História Geral do Brasil* (1854), fez críticas aos indígenas, enfatizando que não eram os donos da terra⁷⁴. No seu livro, dedicou três capítulos para tratar sobre os indígenas: Seção VIII – *Dos índios do Brasil em geral*, Seção XIX – *Dos tupis ou guaranis em particular*, e Seção X – *Ideias religiosas e organização social dos tupis*. Apesar de trazer uma densa descrição, demonstrou certo negativismo e preconceito ao comentar que:

Nos indígenas não existe o sublime desvelo, que chamamos patriotismo, que não é tanto o apego a um pedaço de terra, ou bairrismo (que nem sequer eles como nômades tinham bairro seu), como um sentimento elevado que nos impele a sacrificar o bem-estar e até a existência pelos compatriotas, ou pela glória da pátria, com a só ideia de que a posteridade será grata à nossa memória, e a ela abjudicará neste mundo a imortalidade, - que a fé promete para nossas almas no outro. (Varnhagen, 1854, p. 98-99).

Na verdade, Varnhagen não se preocupou em compreender a vida dos indígenas, suas análises foram superficiais e eurocêntricas, isto é, vistas a partir do ideal de civilidade europeu. Do contrário, perceberia que havia uma organização, notadamente a religiosidade, a educação dos filhos, a divisão do trabalho, entre outros. Quanto à nacionalidade, destacou o seguinte:

Ora, os nossos índios ou são cidadãos brasileiros ou não: para o serem não cumprem nenhuma das obrigações das leis, e andam vadiando e com as orelhas e beiços furados, em vez de serem guardas nacionais e vestir uniforme etc. Não sendo, ou não estando nesse gozo, por incapacidade moral, como diz a Constituição, não pode a lei – o direito civil – ver neles mais que uma gente estranha ao pacto social, que abusa da piedade que com eles se tem, não só para estarem nos matos e impossibilitarem que estes se transitem e se cultivem, mas até para darem assaltadas cruéis às nossas fazendas suas vizinhas, que em algumas partes se têm visto obrigadas a ceder-lhes o campo até hoje. (Varnhagen, 1849, p. 33).

⁷⁴ Diz que “O Brasil pertence-nos pela mesma razão que a Inglaterra ficou pertencendo aos normandos quando a conquistaram. Pela mesma razão que Portugal ficou pertencendo a Afonso Henriques e seus sucessores e vassallos que o tomaram dos mouros.(64) O primeiro direito de todas as nações conhecidas foi o da conquista. Nós proclamamos para o Império (compreendendo o território de que eles estão senhores) o nosso chefe e a nossa lei. Todo o que não obedece a uma e ao outro rebela-se e é criminoso. E para o crime não vale em direito a alegação de ignorância; pois em tal caso não haveria negro fugido, nem ladrão de estrada e quilombola que não fosse ignorante” (Varnhagen, 1849, p. 3).

Essa questão do que era ser brasileiro foi algo bem incisivo em Varnhagen, pois fez questão de deixar evidente que os negros e índios não eram brasileiros, explicando logo na parte introdutória do seu memorial⁷⁵. Não obstante, mesmo sendo membro do IHGB e nesse instituto estar em voga a corrente indianista, Varnhagen, em contrário, valorizou apenas o branco português, pois via o indígena como um problema para o desenvolvimento do país. Concepção essa, bem diferente do que acontecia na literatura, pois o índio foi representado como herói nacional, já o português continuou como colonizador e o escravo africano: a força de trabalho.

Varnhagen destacou que a maioria dos grupos indígenas era “sem comunicações entre si, ou divididos por ódio hereditário, e sempre armados” (Ibid., p. 28). Informou haver duas castas principais no Brasil antes do seu descobrimento: os Tapuias e os Tupis. A casta dos Tapuias foi “lançada fora” pela casta dos Tupis, e estes, por sua vez, se tornaram “os senhores absolutos destas costas, quando Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil. Da voz Tupá, que quer dizer trovão e pai universal, tinham lhes formado por bárbara vaidade o nome da sua própria nação” (Ibid., p. 28).

Apesar de não serem agrícolas, os Tupis se davam à cultura de certos vegetaes.de reconhecida utilidade: a mandioca e as batatas cresciam em abundância nas vizinhanças de suas habitações; é porém certo que as colheitas não pertencido exclusivamente a ninguém, O produto da caça e da pesca hera a base do nutrimento de todas as famílias. He provável que a maior ou menor abundância de caça em um lugar determinasse a duração da residência; com tudo acontecia que a morte de alguns, ou o capricho dos Feiticeiros, operava esta mudança então transportavam a muitas léguas o pequeno número de cabanas que compunha a Aldeia. (Bellegarde, 1831, p. 12).

Nas indicações de Bellegarde (1831), os tupis tinham por principal base de alimentação a mandioca e a batata. Para complementá-la, caçavam, pescavam e coletavam produtos da floresta. De acordo com Abreu e Lima (1843), a casta dos Tupis era formada por 16 tribos distintas, como Carijós, Tamoyos, Tupinambás, Tupiniquins, entre outros. Essas mesmas tribos, quando não se uniam por laço algum ou se tornavam inimigas, se subdividiavam em outras castas ou subgrupos⁷⁶, a exemplo dos Tupicas⁷⁷. De acordo com Abreu e Lima (1843,

⁷⁵ “E que é a nossa população? Para tão [vasto país,](2) como uma gota de água no caudaloso Amazonas. Mas pior é sua heterogeneidade que o seu pequeno número. Temos cidadãos brasileiros; temos escravos africanos e ladinos, que produzem trabalho, temos índios bravos completamente inúteis ou antes prejudiciais, e temos pouquíssimos (infelizmente) colonos europeus” (Varnhagen, 1849, p. 1),

⁷⁶ Carlos Fausto (2010, p. 9-10) em *Os índios antes do Brasil*, explica que “os sistemas sociais indígenas existentes às vésperas da conquista não estavam isolados, mas articulados local e regionalmente. Movimentos em um aparte produziam efeitos e em outra, por vezes a quilômetros de distância. O comércio, a guerra e as migrações articulavam as populações indígenas do passado de um modo mais intenso do que observamos hoje”.

⁷⁷ Sob tal perspectiva, assevera Varnhagen que “parece pois que Tupinambá se chamava o primitivo tronco nacional, donde se tinham separado todos aqueles ramos, garfos e esgalhos, que apesar de se produzirem em terras distantes das em que se haviam plantado, não mudavam de nome” (1854, p. 99-100).

p. 28), “(...) os Tupis eram os senhores absolutos d'estas costas, quando Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil. Da voz *Tupá*, que quer dizer trovão e pai universal, tinham lhes formado por barbara vaidade o nome da sua própria nação”.

Debaixo do ponto de vista físico eis aqui o selvagem, como pouco mais ou menos o descrevem Spix. e Martius. Sua estatura é pequena, não tendo o homem mais de quatro a cinco pés (alemães) e a mulher não excedendo a quatro pés de altura. A compleição é forte e robusta. Tem o crânio e os ossos da face largos e salientes; a fronte baixa; as têmporas proeminentes, o rosto largo e angular; as orelhas pequenas; os olhos também pequenos, pretos e tomando uma direção oblíqua. com o angulo externo voltado para o nariz; as sobrancelhas delgadas e arqueando-se fortemente; o nariz pequeno, ligeiramente comprimido na parte superior e achatado na inferior; as ventas grandes; os dentes brancos; os lábios espessos; o pescoço curto e grosso; o peito largo; as barrigas das pernas finas; os braços redondos e musculosos; os pés estreitos na parte posterior. e largos na anterior; a pele fina, macia, luzente e de uma cor de cobre carregado; os cabelos longos e espessos. O homem apresenta ordinariamente pouca barba, bem que não sejam raras as excepções desta regra. (Macedo, 1861, p. 59).

Macedo (1861, p. 58), adverte que todas as informações sobre os indígenas devem ser feitas com base nos documentos, posto que, o gentio do Brasil, tal como o encontraram os portugueses “apenas pode ser julgado e representado na história por deduções nem sempre muito seguras tiradas da comparação e crítica de informações de escritores e cronistas que são muito, mas que se contradizem nos pontos mais importantes”. Galanti (1895, p. 13) lembra que, além dos tupis, havia também os guaranis, sendo que “os tupis ocupavam o norte e o litoral, os guaranis dominavam na bacia do Paraná e do Paraguai”. Com relação aos diversos nomes de tribos que aparecem nos livros didáticos, destaca-se que os autores adotaram classificações conforme a localização geográfica, a língua, os costumes, as técnicas, entre outros. De acordo com Mattoso Maia (1898, p. 37):

(...) dois grandes grupos etnográficos podemos reduzir as tribos de índios que habitavam o Brasil na época do seu descobrimento, a saber: 1º, raça pura ou primitiva; 2º, cruzamento desta, dando em resultado os tapuias e os tupis. A raça a que demos o nome de pura ou primitiva, que tem ainda o seu tipo bem característico no Guaycuru em Mato Grosso, no Chavante em Goyaz e no Mundurucu no Pará.

Galanti (1895) não fez descrições físicas dos indígenas, mas se ateu às características sociais como a religião, os costumes, as atividades laborais. Nos termos de Mattoso Maia (1898), da derivação da raça pura ou primitiva surgiram os Tupis e os Tapuias. O primeiro era:

Um índio grande, escuro, abaua, cor de cobre tirando para o chocolate, estatura alta e corpulenta, cabelos pretos e duros, molar e orbitas salientes, olhos horizontais, não acompanhando a obliquidade das sobrancelhas como na raça mongólica, quase reto o angulo do maxilar inferior, o diâmetro transversal entre os dois ângulos posteriores do maxilar inferior igual ao diâmetro transversal do crânio de um a outro parietal, caixa torácica ampla e bem desenvolvida, o calcâneo grosso tarso largo com um pé o lido e bem feito. (Mattoso Maia, 1898, p. 38-39).

“A raça tapuia tinha a cor mais clara (abajú) do que a da abaúna, aproximava-se mais à cor de cobre e era de estatura mediana: – a tupi tinha a cor amarela, puxando mais para a cor de canela, do que para a de cobre, e era de estatura em geral pequena” (Maia, 1898, p. 49). Os tapuias andavam em completa nudez, eram considerados ferozes e não aceitavam o contato com os colonizadores, tampouco a catequização. Quanto à fisionomia dos tupis:

A compleição é forte e robusta. Tem o crânio e os ossos da face largos e salientes; a fronte baixa; as têmporas proeminentes, o rosto largo e angular; as orelhas pequenas; os olhos também pequenos, pretos e tomando uma direção oblíqua. com o ângulo externo voltado para o nariz; as sobrancelhas delgadas e arqueando-se fortemente; o nariz pequeno, ligeiramente comprimido na parte superior e achatado na inferior; as ventas grandes; os dentes brancos; os lábios espessos; o pescoço curto e grosso; o peito largo; as barrigas das pernas finas; os braços redondos e musculosos; os pés estreitos na parte posterior. e largos na anterior; a pele fina, macia, lúbrica. e ele uma cor de cobre carregado; os cabelos longos e espessos. O homem apresenta ordinariamente pouca barba, bem que não sejam raras as exceções desta regra. (Macedo, 1861, p. 59).

Os tupis foram considerados mais amistosos para a catequização. Assim como o padre Galanti, o major Bellegarde (1831) também não se ocupou em descrever fisicamente os índios, mas preferiu mostrar aspectos psicológicos e da vida social das tribos, como o comportamento. Informou que todas as tribos manifestavam "uma propensão decidida para a vida errante, e a desejo de perfeita independência: por toda a parte se acham provas irrefragáveis de que o estado selvagem em que viviam estes povos reunia vantagens que a civilização só pode oferecer no fim de muitos séculos” (Bellegarde, 1831, p. 12).

Nos livros, percebeu-se o consenso de que o primeiro contato entre os indígenas e os europeus foi amistoso, o que cabe considerar a tribo que os recebeu, pois os Aimorés ou Botocudos, por exemplo, eram conhecidos pela sua violência. Certamente, a curiosidade marcou o referido encontro, enquanto a comunicação constituiu o principal desafio. A esse respeito, Abreu e Lima, por sua vez, fez a seguinte descrição:

Todos estes povos andam nus, pintam o corpo de diversas cores, exceto a cara; alguns furam o lábio inferior; e trazem nele um pedaço de pau, ou uma espécie de jaspe verde, que os torna disformes. As mulheres não furam os lábios, porém nos grandes buracos, que tem em cada orelha, trazem pendentes, a maneira de rosários, grossas enfiadas de pequenos ossos brancos e de pedras de cor, que caem sobre as espaldas. Nas suas guerras ou festas pegam com resina penas verdes, encarnadas, e amarelas na testa, faces, e nos braços, e com elas enfeitam também as suas armas. (Abreu e Lima, 1843, p. 32).

Os tupis se subdividiam formando um grupo numeroso, e entre os que habitavam o litoral, destacavam-se os tupinambás, localizados no território onde hoje é o Rio de Janeiro, e os tupiniquins, assentados no atual Porto Seguro, na Bahia. Em complemento, Bellegarde destacou que:

A Nação dos Tupis, depois de ter vencido a dos Tapuias, estendeu antigamente o seu Império sobre a maior parte das costas do Brasil e da Guiana; é provável que, em sua origem, esta Nação proviesse dos Povos belicosos do Paraguay onde uma Povoação inteira conserva o nome primitivo que se modificou segundo as Tribos. (Bellegarde, 1831, p. 11).

No que se refere as origens dos indígenas, esse foi um assunto pouco explorado nos livros didáticos, o máximo que se pode identificar relacionava a origem⁷⁸ aos povos ameríndios pré-colombianos (maias, incas, astecas), talvez por conta de certos costumes bem semelhantes em algumas tribos, como, por exemplo, a arte da guerra, o sacrifício humano e a antropofagia⁷⁹.

Abreu e Lima (1843) não tratou da origem dos indígenas, preferiu tratar da sua localização nos territórios do Brasil. Macedo (1861) indicou a possibilidade de que a raça possa ter sido originada da Mongólia. Já Galanti (1895, p. 13) supôs que “os mais antigos passaram da Ásia pelo Estreito de Behring, e que outros em época posterior vieram pelo Atlântico quer das Canarias, quer da Escandinávia”. Mattoso Maia (1898, p. 51) comentou que algumas tribos da parte setentrional do Brasil empregavam cerimônias religiosas, como, por exemplo, o culto ao sol, levando a crer “que essas tribos tivessem afinidade de origem com as que habitavam no império dos Incas, e que das regiões dos Andes tivessem vindo foragidas”.

Apesar da falta de informações suficientes para averiguar donde vieram os primeiros habitantes do Brasil ou antes da América, podemos supor que os mais antigos passaram da Ásia pelo Estreito de Behring, e que outros em época posterior vieram pelo Atlântico quer das Canarias, quer da Escandinávia. E impossível avaliar o número destes selvagens; tudo, porém, concorre a persuadir-nos que deviam ser diversos milhões. (Galanti, 1895, p. 13).

No que se refere ao período de civilização, Galanti (1895, p. 14) pontuou que “é aquele que denominam neolítico ou da pedra polida. Do período paleolítico ou da pedra lascada ainda não se encontrou vestígio algum”. Mattoso Maia (1898, p. 43) assinalou que nesse período já se conhecia “(...) o uso do fogo e a arte cerâmica, mas sem saber fundir os metais, arte que o Peru estava em andamento”. Para cortar empregavam pedras afiadas, “(...) eram

⁷⁸ Contemporaneamente, as teorias, mais aceitas, mostram que não só os índios brasileiros, mas também os que viviam no continente americano, seriam caçadores nômades que em certo tempo migraram da Ásia, passando pela ponte de gelo que ligava a Sibéria ao Alasca, através do Estreito de Bering. Sabe-se que os maias, por exemplo, apresentaram significativo desenvolvimento nas artes, matemática e na astronomia. Já os astecas construíram um vasto império, com aproximadamente 500 cidades e 5.000.000 de habitantes. Os incas, por sua vez, também chegaram a possuir um grande território com 4.000 km de extensão. Os índios brasileiros não apresentavam um modo de vida tão avançado como os povos citados, porém, possuíam costumes e modos de vida bem característicos.

⁷⁹ De acordo com Manoela Carneiro da Cunha, uma estudiosa sobre o assunto: “A antropofagia, nisso não se enganaram os cronistas, é a Instituição por excelência dos tupis: é ao matar um inimigo, de preferência com um golpe de tacape, no terreiro da aldeia, que o guerreiro recebe novos nomes, ganha prestígio político, acede ao casamento e até a uma imortalidade imediata. Todos, homens, mulheres, velhas e crianças, além de aliados de outras aldeias, devem comer a carne do morto. Uma única exceção a esta regra: o matador não come sua vítima” (1990, p. 100).

hábeis nas manufaturas de todos os seus utensílios, e de suas armas, e na preparação de diversos venenos” (Macedo, 1861, p. 80).

Ao que se percebe, os autores foram unânimes ao entenderem que os indígenas do Brasil se organizavam em tribos dispersas, mas que se caracterizavam por um sistema de vida igualitário, quando, na verdade, tinham uma estrutura social e política bem complexa. Macedo (1861), por exemplo, asseverou que era costume os indígenas andarem em completa nudez⁸⁰, apenas uma ou outra horda cobria-se com peles de animais.

Quase sempre desconfiado ao primeiro acesso de um desconhecido, o gentio logo depois mostrava-se fácil! ao trato, e com uma segurança, que lhe foi fatal em suas relações com os conquistadores; uma vez porém que o desengano ou a suspeita dele se apoderava, não havia laços, nem considerações, nem ajustes, que respeitasse. Exercia a hospitalidade como os árabes: o hospede, ainda mesmo quando pertencia à uma horda inimiga, era sempre tratado com atenção e favor, e se acontecia ser um amigo não havia obsequio que se poupasse, nem gozo que não e lhe facilitasse, e oferecesse. Finalmente agreste, simples, inculto e bárbaro em seus usos e costumes, zeloso mais que tudo de sua independência, audaz e bravo nos combates, crudelíssimo na vingança, astucioso, sagaz e desconfiado pela necessidade, com todos os defeitos e vícios do selvagem, com alguns sentimentos nobres e generosos, indolente na paz, e impávido e grande em face da morte dada pelo inimigo, eis o que era o gentio do Brasil debaixo de um ponto de vista geral. (Macedo, 1861, p. 66-67, *grifo nosso*).

Em relação ao trecho acima, destaca-se que muitos dos adjetivos usados para descrever ou qualificar os índios foram inadequados. É importante compreender que a guerra, por exemplo, era um dos pontos cruciais da cultura indígena, principalmente quanto ao seu papel na formação da família e na identidade do grupo. Dizer que os índios eram “incultos” era desconsiderar que empregavam diferentes tecnologias para o cultivo e produção de alimentos.

Há que se considerar que a relação entre os portugueses e os indígenas teve o seu lado bom, do ponto de vista econômico. Os indígenas conseguiram dar uma solução para o excedente e também adquirir algumas coisas úteis para o cotidiano, como ferramentas, por exemplo. Já os portugueses, além de resolverem o problema da mão de obra, lucraram na Europa com a venda de produtos que trocavam com os índios (Caldeira, 2017).

A nudez dos indígenas foi um aspecto bastante evidenciado pelos livros didáticos, mas nada que se sobreposse à tal “violência” a que os indígenas eram associados. De forma sutil, Mattoso Maia (1898, p. 46) apenas comentou que “andavam os índios em completa nudez, menos algumas tribos em regiões mais frias, que se cobriam com pele de animais”. De todos os

⁸⁰ Pero Vaz de Caminha caracterizou os indígenas como “todos pardos, todos nus, sem nenhuma cousa que cobrisse suas vergonhas [...] E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe deu um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio” (Castro, 2021, p. 45).

autores de história do Brasil, certamente Varnhagen foi o que mais demonstrou uma imagem depreciativa sobre os indígenas.⁸¹

Comparando-se as representações entre portuguesas e indígenas, percebe-se, nos livros, que nada pesou sobre a conduta e reputação dos primeiros. De fato, os europeus foram muito bem recebidos pelos indígenas – como mostra a carta de Caminha e outros relatos –, mas à medida que foram revelando sua cobiça sem limites, a relação entre ambos não se tornou mais amistosa, passando a integrar a categoria de inimigos para os indígenas.

Varnhagen, ao mesmo tempo que justificava a escravidão, inclusive ressaltando que tal prática era amparada por leis divinas, assinalava que a contínua incorporação dos indígenas e negros causaria um grave problema para o Brasil: um obstáculo à homogeneização da população. Para ele, era “necessário tratar de equilibrar as raças, proteger, por todos os modos, seu cruzamento, para assim termos daqui a um ou dois séculos uma população homogênea, condição essencial para evitar no futuro contínuas guerras civis” (Varnhagen, 1849, p. 8).

Especificamente quanto a antropofagia⁸², os autores a desconsideraram do ponto de vista cultural e a incorporaram às demais representações negativas sobre os indígenas, embora nem todas as tribos tivesse tal prática⁸³. Cunha (1990, p. 94) assinala que não se tratava de uma prática relacionada a alimentação, mas a “vingança”⁸⁴. Acrescentou que:

⁸¹ Para ele, tratava-se de “(...) gentes desgraçadas que, em vez de habitarem tão belo solo, apenas o possuíam, enquanto não se exterminavam umas às outras em guerras que eram miseráveis a poder de ferozes” (Varnhagen, 1854, p. 88). Os indígenas seriam obstáculos à unidade nacional, quer pela linguagem, pelos costumes. “Nos selvagens não existe o sublime desvelo, que chamamos, patriotismo, que não é tanto o apego a um pedaço de terra, ou bairrismo (...) como um sentimento elevado que nos impele a sacrificar o bem-estar e até a existência pelos compatriotas ou pela glória da pátria” (Ibid., p. 98). Acrescenta esse historiador que: “Essas gentes vagabundas, que guerreando sempre povoavam o terreno que hoje é do Brasil, eram segundo parece verdadeiras emanações de uma só raça ou grande nação; isto é, procediam de uma origem comum, e falavam todas dialetos da mesma língua, que os primeiros colonos do Brasil chamaram geral, e era a mais espalhada das principais da América Meridional” (Ibid., p. 99).

⁸² A esse respeito, Varnhagen (1854, p. 121-122) diz que “não era gula, senão algumas vezes por aberração do orgulho e do prazer que sentiam na desafronta, cujos efeitos faziam extensivos a todas as gerações” (1854, p. 121). No entanto, quando o fazia, “aos cativos de guerra sacrificavam solenemente no meio de um terreiro, e todos deviam provar sua carne; para desta forma vingarem os amigos e os antepassados, mortos ou ofendidos pelos do prisioneiro”. Por fim, há que se considerar que Varnhagen conseguiu descrever com propriedade as características indígenas, contemplando, de certa forma, as orientações de Martius. No entanto, as considerações negativas sobre o cotidiano dos indígenas, seu aspecto social e psicológico, certamente contribuíram para o julgamento de outros autores, que passaram a ver os indígenas como seres inferiores e bárbaros.

⁸³ A esse respeito, Cunha (1990, p. 99) diz que “os Tupi, no entanto, não são canibais, e sim antropófagos: a distinção que é, num primeiro momento léxica, e mais tarde, quando os termos se tornam sinônimos, semântica, é crucial no século XVI, e é ela quem permitirá a exaltação do índio brasileiro. A diferença é esta: canibais são gente que se alimenta de carne humana; muito distinta é a situação dos tupi que comem seus inimigos por vingança”. Aliás, não, a antropofagia não pode ser confundida com o canibalismo. A principal distinção entre ambas é que a antropofagia era praticada pelos indígenas não para saciar a fome, mas sim para absorver as qualidades daqueles que estavam sendo sacrificados. Além disto, exigia-se todo um ritual, uma festa, logo, estava intimamente ligada à guerra e ao sacrifício.

⁸⁴ Para Capistrano de Abreu (1907, p. 10) “A antropofagia não despertava repugnância e parece ter sido muito vulgarizada: algumas tribos comiam os inimigos, outras os parentes e amigos, eis a diferença”.

A antropofagia, nisso não se enganaram os cronistas, é a Instituição por excelência dos tupi: é ao matar um inimigo, de preferência com um golpe de tacape, no terreiro da aldeia, que o guerreiro recebe novos nomes, ganha prestígio político, acede ao casamento e até a uma imortalidade imediata. Todos, homens, mulheres, velhas e crianças, além de aliados de outras aldeias, devem comer a carne do morto. Uma única exceção a esta regra: o matador não come sua vítima” (Ibid., p. 100).

Abreu e Lima (1843, p. 29), em uma leitura desatenta sobre os indígenas, informa que a antropofagia era uma prática presente entre todas as tribos e que “(...) comiam em cerimonial com medonha alegria os prisioneiros de guerra; mas nem todos os brasileiros eram antropófagos: parece que a casta dos Tupis fora a que trouxeram do sertão este uso horrendo, que os portugueses acharam introduzido em todas as partes da costa”. Sob esse ponto de vista, cabe refletir que tanto a guerra era sagrada para os indígenas quanto o ritual antropofágico⁸⁵, este representava a consumação da vingança. Para um guerreiro Tupi, por exemplo, ser enterrado e comido por vermes era algo vil e pouco significativo se comparado a ser devorado por outro guerreiro, pois a melhor sepultura seria o estômago de seu inimigo e não a terra em que nasceu. Galanti (1895, p. 18-19) ilustrou o movimento dos indígenas desde a guerra até a cerimônia antropofágica:

(...) os vencedores incendiavam a taba inimiga, reservando os prisioneiros para o horrível banquete antropófago. A matança do prisioneiro, que tinha lugar depois de terem os vencedores engordado o infeliz inimigo, era uma das festas mais solenes. Reunia-se para ela a tribo inteira. Amarrado a um poste, era o prisioneiro, no meio da música, da dança e do maior regozijo público, morto com um golpe da terrível tangapema. Sem demora espostejavam-lhe o corpo, cozinhavam-no ou assavam-no, devorando-o em um banquete infernal em que o cauim se distribuía em grande abundância.

Acerca do trecho acima, cabe ressaltar que os tupis sacrificavam apenas os guerreiros mais valentes da tribo inimiga. Em relação ao tema, Bellegarde (1831, p. 20-21) fez o seguinte juízo:

Não devemos deixar em silencio um uso comum à maior parte dos Povos da América, e tão notável como o do sacrificio dos prisioneiros, e dos repugnantes festins em que estes miseráveis serviam de pasto a seus rivais; porém se os povos antropófagos horrorizam os Europeus, quanto mais horror não deve excitar-lhes a lembrança dos enormes crimes a que esta barbaridade sérvio de escusa.

Abreu e Lima (1843, p. 65-66) explicou que o gentio do Brasil “(...) por maior que fosse o gosto que achasse nesses horrorosos banquete, jamais devorou um cadáver, que não

⁸⁵ Para Schwarcz e Starling (2015, p. 45), “as práticas de antropofagia, que acabaram por motivar discussões filosófico-religiosas a respeito da índole dos gentios: descendentes de Adão e Eva para alguns, bestas-feras para outros”. Acrescenta que foram “os franceses que separariam noções até então misturadas, como canibalismo e antropofagia. A distinção semântica é crucial, e da discussão do século XVI é que surgirá a exaltação do índio brasileiro, como veremos, na França humanista no século XVIII e no Brasil no XIX. Canibais seriam aqueles que se alimentavam de carne humana, enquanto antropófagos comeriam por vingança” (Ibid., p. 48).

fosse de inimigo. Era antropófago por vingança”. A questão da antropofagia foi um tema recorrente nos livros didáticos, aparentemente os autores entendiam ser uma característica psicossocial dos indígenas. Para Mattoso Maia (1898, p. 46):

Quase todas as tribos eram antropófagas, com a diferença que o tupis devoravam seus prisioneiros por vingança ou ódio, e os tapuias o faziam também por gula. Entre os tapuia era costume geral os filho matarem e devorarem os pais, mães e parente que se achavam inutilizados por uma idade muito avançada, ou entregue a moléstias de que pensavam não poderem restabelecer-se. Julgavam os tapuias que não podia haver-melhor sepultura para as pessoas ele sua particular estima de que os estômagos de seus amigos.

Macedo (1861), por sua vez, apesar da aproximação com a obra de Varnhagen, mostrou posicionamento bem diferente com relação à concepção psicossocial que aquele teve sobre os indígenas, pois, para ele:

O gentio do Brasil, como o encontraram os portugueses, apenas pode ser julgado e representado na história por deduções nem sempre muito seguras tiradas da comparação e crítica de informações de escritores e cronistas que são muito , mas que se contradizem nos pontos mais importantes. Alguns poetizaram a vida e os costumes do selvagem. e com o encanto elo romanesco o elevarão muito acima da. esfera em que ele estava: muitos quase que o confundirão com os animais, quase que lhe negaram todas as faculdades, e somente, como a os brutos, lhe concederão notável apuramento do instinto. (Macedo, 1861, p. 58).

Decerto que a concepção depreciativa que os autores mostraram sobre os indígenas inclina para um ponto de vista eurocêntrico, desconsiderando que cada povo tem sua cultura⁸⁶, e esta influência diretamente no modo de viver. Assim, essa visão “punha em questão não tanto os valores indígenas, mas antes os europeus” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 49). Para Krenak (2022, p. 42), o “Estado brasileiro é um aparato de colonização, segregação e extermínio de tudo o que é pensamento indígena”. Nesse sentido, é preciso desmanchar o “mito de fundação fajuto”, principalmente quanto à “mítica constituição da trilogia índios, negros e brancos, fundando o Brasil caboclo” (Ibid., p. 43). É exatamente essa compreensão que não se percebeu nos livros didáticos.

Gasparello (2004) ressalta que Macedo acompanhou Varnhagen no que se refere a não considerar os indígenas como elemento do povo brasileiro, desconsiderando a questão da “homogeneização da população”, já que a prática da união ou casamento entre brancos e índios era cada vez mais frequente. A esse respeito, Caldeira (2017, p. 357) aponta que “até mesmo o senador Taunay, conservador e amigo pessoal do imperador, ofereceu um dote ao pai e casou-

⁸⁶ Boris Fausto (2006, p. 38) diz que “é difícil analisar a sociedade e os costumes indígena, porque se lida com povos de cultura muito diferente da nossa e sobre a qual existiram e ainda existem fortes preconceitos. Existem nesses relatos uma diferenciação entre índios com qualidades positivas e índios com qualidades negativas, de acordo com maior ou menor grau de resistência aos portugueses”.

se com a índia Antônia enquanto lutava na Guerra do Paraguai – e encerrou o casamento, ao modo indígena, quando voltou para casa”.

Em relação aos negros, como elemento formador do povo brasileiro, Bellegarde (1831), no seu *Resumo da Historia do Brasil*, tratou de forma bem sutil o assunto, diferentemente do que fez em relação aos indígenas. Aliás, esse autor reservou poucas páginas para falar sobre os negros, sem demarcar um começo sobre a chegada ou a vida dos negros no Brasil. Reservou poucas páginas apenas para tratar dos *negros de Palmares*⁸⁷, colocando-os na posição de rebeldes no contexto da capitania de Pernambuco e nas rebeliões na América portuguesa.

De acordo com Mendes (2016, p. 210) “o grande contingente de negros e de nações indígenas, habitantes das diversas províncias, inviabilizaria a formação do povo nacional, que na medida do possível deveria ser ‘puro’, ou seja, branco, cristão, andro/eurocêntrico e civilizado, conforme o exemplo das nações na Europa”.

Abreu e Lima (1843, p. 92), embora tenha percorrido muito mais sobre os indígenas, não deixou de mencionar os negros, ainda que sucintamente. Esse assinalou que “(...) a Capital da Bahia de Todos os Santos continha então oito mil habitantes, e o Recôncavo, ou o contorno da cidade, contava para mais de dois mil, sem que os negros e os índios entrassem neste arrolamento”. Decerto, trouxe um pouco de visibilidade aos negros quando mostrou a organização e o poder de mobilização destes no quilombo de Palmares, na ocasião citou o episódio em que os negros escravos da Província de Pernambuco, “(...) aproveitando o ensejo favorável da guerra com os holandeses, resolveram recobrar a sua liberdade e independência no meio dos bosques” (Ibid., p. 134).

⁸⁷ Sobre o Quilombo de Palmares, Schwarcz e Starling (2015, p. 143) trazem a seguinte descrição: “Conta essa tradição que o núcleo original de Palmares era composto de cerca de quarenta cativos, todos provenientes de um mesmo engenho de açúcar em Pernambuco e que subiram a serra da Barriga, na Zona da Mata, já no atual estado de Alagoas, provavelmente em torno de 1597.35 O lugar, rodeado de serras e inteiramente despovoado, proporcionou aos fugitivos um abrigo natural, capaz de funcionar como uma muralha contra ataques. A palmeira, onipresente na região, forneceu-lhes sustento e conforto, incluindo a alimentação feita do coração da árvore — o palmito — e o trançado de cordas para fabrico de armadilhas, peças de vestuário e coberturas de casebres. Poderoso ímã, a palmeira atraiu os cativos e batizou seu esconderijo (ver imagem 22). Palmares passou a designar não um único refúgio de escravos, mas uma extensa confederação de comunidades dos mais diversos tamanhos, vinculadas por acordo umas às outras, que conduziam os próprios negócios, dispunham de autonomia e escolhiam seus líderes: o quilombo de Acotirene, cujo nome homenageava a matriarca e conselheira dos líderes quilombolas; o quilombo de Dambrabanga, um de seus principais comandantes militares; o quilombo de Zumbi, título concedido ao líder religioso e militar da comunidade; o quilombo de Aqualtune e o de Andalaquituche, respectivamente os nomes da mãe e do irmão de Zumbi; o quilombo de Subupira, base militar dos quilombolas; a Cerca Real do Macaco, o maior e mais importante quilombo de Palmares, onde se localizava seu núcleo político e atuava sua autoridade central, Ganga Zumba, o “Chefe Grande”, que presidia o conselho constituído pelas lideranças dos quilombos e regulamentava os assuntos da guerra e da paz”.

Varnhagen (1854, p. 182) destacou que os escravos africanos foram levados ao “Brasil desde sua primitiva colonização; e naturalmente muitos vieram com seus senhores a bordo dos primeiros navios que aqui aportaram, compreendendo os da armada de Cabral”. O plantio de cana-de-açúcar, no século XVI, ocasionou a escravização de milhares de indígenas, muitos morreram por doenças. Ao contrário de Bellegarde e de Abreu e Lima, dedicou um capítulo (seção XIV) para tratar da escravidão africana, destacando que “(...) o princípio da escravidão foi antigamente admitido por todos os povos, ainda o reconhecem algumas nações da Europa, e até o tolera o Evangelho” (Ibid., p. 181). Ademais, informou que a introdução da escravatura dos africanos em Portugal se deu em função da necessidade de “braços” nas colônias portuguesas da Ilha da Madeira e de Cabo Verde, bem como da “abundância que deles havia na costa de Guiné”.

É oportuno destacar que o tráfico de escravos se intensificou quando os europeus espalharam a cana-de-açúcar pelas Américas, onde o açúcar representou um importante comércio lucrativo, pois era um produto de alto consumo. Varnhagen (1854) informou que a cidade de Lisboa se transformou em “um grande mercado de escravos africanos”, donde os donatários, na dúvida em saber se poderiam contar com os indígenas de suas capitânias, achavam por bem comprar algumas “peças”. Apesar de não gostar dos costumes dos negros, se mostrou contrário à condição subumana em que foram trazidos para o Brasil, deixando subtendido que os jesuítas tiveram sua parcela de culpa por tal situação, principalmente porque impediram os indígenas de serem escravizados. Tal compreensão não foi acompanhada pelos autores dos livros didáticos.

De fato, Varnhagen naturalizou a escravidão, ressaltando que era algo necessário. Inseriu o tema no decurso da história da humanidade, citando o caso de Roma, onde os escravos eram considerados por aquela legislação “(...) coisa venal, e as Ordenações Manuelinas tratam deles em uma secção cujo título por si só nos revela a consideração em que os havia: diz assim: como se podem enjeitar os escravos e bestas pôr os acharem doentes ou mancos” (Varnhagen, 1854, p. 181). Alertou para os perigos de o Brasil continuar importando escravos africanos, pois o resultado seria o aumento da miscigenação.

A preferência pelos escravos africanos homens adultos, em detrimento das mulheres e crianças, foi influenciada pelos mercados africano e brasileiro. Enquanto os compradores islâmicos levavam as mulheres para as regiões do Oriente – onde serviam como concubinas, realizavam trabalhos domésticos e em alguns casos, tornavam-se esposas –, os compradores brasileiros, interessados em mão de obra para trabalho na agricultura, preferiam os homens. (Del Priore, 2016b, p. 413-414).

Tanto os autores quanto Varnhagen (1854) deixaram evidente que um dos motivos para a substituição dos indígenas pelos negros africanos é que estes eram mais resistentes a doenças e também já estavam familiarizados com a agricultura. No seu Memorial Orgânico, Varnhagen destacou o seguinte:

Vimos no capítulo precedente o escuro e medonho vulcão que estão preparando ao Brasil os que, sob pretextos de aumentar os braços e a cultura da cana e do café, sustentam como indispensável o tráfico dos africanos. Egoístas insensatos! E sacrificais assim o futuro do vosso país a um conto de réis de menos ou de mais para as alfândegas! Lede com reflexão a história da humanidade. Quem domina hoje ou antes desde o século de Luiz XI e de João II na Europa? A classe média, isto é, a gente não filha de algo, e por conseguinte os descendentes dos que poucos séculos antes eram servos; e tardaram tanto tempo porque não havia então constituições, e as leis dos godos contra os escravos eram severíssimas. Quereis pois ver o vosso Brasil daqui a séculos igual ao continente da África fronteiro e vossos netos reduzidos talvez à condição de servos dos netos dos africanos? (Varnhagen, 1849, p. 51).

Paradoxalmente, apesar de Varnhagen (1854) ter admitido que os escravos contribuíram não apenas para aumentar a riqueza pública, mas também quanto a introdução de algumas plantas – como o feijão, quiabo, maxixe, pimenta – e utensílios domésticos, como o pilão, não concordava que tivessem lugar destacado na história do Brasil.

(...) considerava que os traficantes haviam feito um mal ao Brasil, já que a escravidão causara inúmeros problemas para a vida sociedade brasileira. Teria sido melhor o uso do índio no trabalho, e os jesuítas, ao impedirem a escravidão dos índios, haviam feito outro mal ao Brasil, pois suas ações levaram à importação dos africanos como escravos. (Oliveira, 2008, p. 38).

Ficou explícito que Varnhagen não era a favor da democracia racial, como Martius. Aliás, olhava os índios e negros de maneira diferenciada. O modo como tratou “as questões relativas aos índios e escravos negros expressa as representações sobre a sociedade hierarquizada e dividida entre os do nosso grupo – branco, civilizado e lustrado – e os outros. Estes não mereciam um lugar na história. Comparecem marginalmente, em conotações negativas e a contragosto” (Gasparello, 2004, p. 218).

No livro de Macedo (1861) não foram encontrados termos que remetessem ao tema em questão, como, por exemplo, escravidão, tráfico negreiro, negros, escravos africanos. O mesmo não se pode dizer com relação ao tema indígenas, o qual foi mais destacado, inclusive ganhando um espaço exclusivo, isto é, a lição V: *o Brasil em geral: povos que o habitavam a época do seu descobrimento*. Na mesma esteira, encontra-se Galanti (1898), que também tratou de modo bem genérico sobre os negros no Brasil, mais precisamente citou-os em um episódio isolado, informando a participação destes no regimento de Henrique Dias e no episódio da destruição do quilombo de Palmares.

Mattoso Maia (1898, p. 71), concordou com a opinião do “Sr. Visconde de Porto Seguro, que diz que escravos africanos vieram para o Brasil desde a sua primitiva colonização” Na parte sobre as capitanias hereditárias, ao tratar da capitania de Pernambuco, destacou que “no cômputo da população da capitania incluíam-se 2.000 colonos, 4.000 escravos africanos e 6.000 índios cristianizados” (Ibid., p. 99). Portanto, não foram identificados outros momentos no livro desse autor em que tratasse sobre o tema. Bellegarde (1831, p. 91), por sua vez, reconheceu que “(...) ‘os audazes africanos’ do Quilombo de Palmares atestavam possuir ‘o verdadeiro valor’ de ‘todas as espécies do gênero humano’”. De acordo com Mendes (2016, p. 161), “as representações de Bellegarde tornam-se perigosas ao projeto de construção nacional, na medida em que poderiam promover disputas entre os protagonistas das empresas que formarão a futura nação brasileira nos trópicos”.

5.4 A unidade territorial

A ideia de territorialidade aqui será abortada, tomando-se como objeto de discussão as capitanias hereditárias. Como se sabe, colonizar o Brasil seria a solução para povoar o extenso território, ao mesmo tempo, expulsar os estrangeiros e manter a costa litorânea sob vigilância e explorar as riquezas da terra como metais preciosos, a exemplo do ouro e da prata. As expedições não surtiram o efeito desejado, especialmente quanto a assegurar a posse da terra e resolver o problema do contrabando do pau-brasil por parte de piratas estrangeiros, sobretudo franceses, sendo que uma das causas do fracasso de tal empreitada foi exatamente a extensão do litoral.

Franceses, ingleses, espanhóis e outros, há muito tempo tinham conhecimento das terras do que hoje chamamos Brasil, seja através das informações que chegavam à Europa ou mesmo pelas aventuras marítimas⁸⁸. Com o passar dos anos, as dificuldades com o Oriente e a acentuada invasão de piratas, fizeram com que a Coroa portuguesa voltasse atenção para o Brasil e iniciasse o processo de colonização. Como já assinalado, a expedição de Martim Afonso de Sousa, amigo de infância de D. João III, teve entre outros objetivos o de fundar núcleos de povoação, os quais constituíam uma alternativa da Coroa para povoar o extenso

⁸⁸ Capistrano de Abreu (1883, p. 71) comenta que “logo que os europeus chegaram ao Brasil colheram de envolta com muitas informações verdadeiras os lineamentos de uma geografia fantástica. Falavam-lhes em montanhas tão altas que as aves não podiam transpô-las; em rios que, de choro, desapareciam para surgir muitas léguas além; em lagoas abundantes em pérolas; em um lago imenso de que manavam o Amazonas, o S. Francisco e o Prata. O efeito destas informações não se fez esperar: as internações começaram desde logo, ao mesmo tempo, quase que as explorações costeiras, e medraram e desenvolveram-se tanto que, antes de transcorrido o século, tínhamos o fenômeno considerável dos Bandeirantes.

território e protegê-lo de invasores. Administrativamente, esses núcleos receberam o nome de capitânias hereditárias⁸⁹ que, entre outras coisas, configuraram a primeira divisão política e administrativa do Brasil⁹⁰ no intuito de firmar uma unidade territorial. Em relação à composição do nome, foram chamadas de “capitânias” porque foram comandadas por capitães donatários e, “hereditárias” pelo fato de que o direito administrativo sobre a capitania era passada para os descendentes diretos.

Por meio das capitânias hereditárias,⁹¹ a Coroa portuguesa terceirizou a colonização do Brasil, tratava-se de um sistema que consistia na reelaboração de um modelo de ocupação de terra muito usado na Idade Média, com base na concessão de lotes a um súdito, tendo este por obrigação, administrar a justiça e a política na sua porção de terra.

A Coroa portuguesa muito se beneficiou desse sistema, principalmente com a posse da terra por meio de um súdito, a arrecadação de impostos e outras formas de exploração econômica. Convém ressaltar que, para as capitânias se desenvolverem, era necessário que o súdito tivesse recursos econômicos e soubesse administrá-lo. Além disso, seria importante ter boa relação com as populações indígenas, bem como promover a defesa da terra. Isto seria a fórmula básica para o sucesso desse sistema de colonização.

Na prática, Portugal dividiu o litoral brasileiro em faixas de terras, estratégia essa que não se constituía numa novidade para os portugueses, pois, como já assinalado, haviam implementado tal prática em suas ilhas atlânticas, como Açores, Cabo Verde, Madeira e São Tomé (Mattoso Mais, 1898). Ao todo, foram 15 loteamentos distribuídos em 14 capitânias, doadas a 12 capitães-donatários, sendo que todos os custos ficavam a cargo dos donatários. Em suma, as capitânias podem ser compreendidas como unidades administrativas.

⁸⁹ A esse respeito, Capistrano de Abreu (1883) declara que: Desde esta época, estava perdida a causa dos Franceses. Expulsos do Rio de Janeiro, abrigaram-se em Sergipe; expulsos do Sergipe, abrigaram-se na Paraíba; expulsos da Paraíba, abrigaram-se no Rio Grande do Norte; expulsos do Rio Grande do Norte, abrigaram-se no Ceará e Maranhão; expulsos do Maranhão e Ceará, abrigaram-se na Guiana. Se daí não foram expulsos, como planejou Filipe III quando concedeu a Capitania do Cabo do Norte a Bento Maciel, deve-se à independência de Portugal, à guerra holandesa e a factos supervenientes” (p. 66).

⁹⁰ Varnhagen (1861, p. 63), informa que, embora pensado desde 1532, o plano só foi efetivado “(...) em abril de 1534, no mês imediato ao de partir Martim Afonso para a Índia, é que se começaram a passar as cartas ou diplomas aos agraciados, que gozariam de juro e herdade do título (...)”. Acrescenta que o governo português deveria, então, fundar “(...) dez ou doze feitorias. Estas não deixarão que os intrusos se comuniquem com os naturais. Assim, não terão eles mercadorias a transportar. Não as tendo, deixarão de ir lá, porque não hão de querer voltar com os navios descarregados” (Ibid., p. 65).

⁹¹ Gustavo César Machado Cabral, em *Os senhorios na América Portuguesa: o sistema de capitânias hereditárias e a prática da jurisdição senhorial (séculos XVI a XVIII)*, destaca que: “O sistema de capitânias hereditárias existiu no Império Português por mais de três séculos, compreendidos entre a doação da primeira capitania, a do Machico, na Madeira, em 1440, e a incorporação das últimas que ainda havia (Funchal, Porto Santo e o mesmo Machico, todas na ilha da Madeira), em 1770, no contexto de centralização do poder no reinado de D. José I” (Cabral, 2015, p. 65).

Quadro 9 – Capitânicas hereditárias (1834-1836)

Capitães-donatários		Capitânicas
1	Martin Affonso de Souza	São Vicente (dividida em dois lotes)
2	Pero Lopes de Souza	Santo Amaro
3		Santana
4		Itamaracá
5		São Tomé
6	Vasco Fernandes Coutinho	Espírito Santo
7	Pero de Campos Tourinho	Porto Seguro
8	Jorge de Figueiredo Corrêa	Ilhéus
9	Francisco Pereira Coutinho	Bahia
10	Duarte Coelho Pereira	Pernambuco
11	João de Barros e Aires da Cunha	Maranhão (1º lote)
12	Antonio Cardoso de Barros	Ceará
13	Fernão Álvares de Andrade	Maranhão (2º lote)
14	João de Barros e Aires da Cunha	Rio Grande do Norte

Fonte: Macedo (1861) e Galanti (1895)

As capitânicas eram lotes de terras com certa infraestrutura, como engenhos, por exemplo. Os donatários eram os administradores e também possuíam seus próprios lotes. A produção dentro das capitânicas era realizada pelos *sesmeiros*, isto é, os colonos que recebiam pedaços desses lotes para cultivarem. Os impostos a serem pagos à Coroa portuguesa variavam conforme os produtos comercializados, sendo que o imposto cobrado pelo ouro era maior que o da cana-de-açúcar. Entre os objetivos do sistema de capitânicas podem ser citados: explorar a terra, arrecadar impostos e evitar invasões.

Pode-se dizer que as capitânicas constituíram o primeiro movimento português de colonizar o Brasil mediante uma perspectiva territorial, notadamente entre 1534 e 1536, as faixas de terras, também chamadas de lotes, iam de norte a sul. Acerca da distribuição, Mattoso Maia (1898, p. 64) informou que os irmãos Martin Afonso e Pero Lopes receberam “(...) cento e oitenta léguas distribuídas em cinco porções separadas, e não em duas inteiriças. Foram eles, e com alguma razão, pelos serviços importantes que acabavam de prestar no próprio Brasil, os mais atendidos na partilha”. As capitânicas eram regulamentadas por dois documentos: Carta de Doação e Carta Foral. De acordo com Cintra (2013, p. 17), “as cartas de doação, do ponto de vista cartográfico, indicam os limites e as léguas de cada território. As cartas forais, por sua vez, indicam o total de léguas conferidas ao donatário, sem especificar se o território é contínuo ou não”.

Capitães-donatários eram escolhidos entre as pessoas da pequena nobreza ou mesmo pelas suas qualidades e serviços prestados à Coroa, como burocratas, comerciantes, militares que estiveram envolvidos na conquista das Índias, entre outros. A nobreza não se interessou por tal empreitada. Abreu e Lima (1843, p. 43-44) destaca que “os senhores

donatários deviam gozar de jurisdição civil e criminal; deviam gozar também de todos os direitos de regalia, à exceção do direito de impor pena de morte, cunhar moeda, e a dízima territorial, cuja prerrogativa reservou para a Coroa”. O fato é que D. João III⁹² teve grande importância para a colonização do Brasil. De acordo com Galanti (1895, p. 19-20):

Os donatários eram verdadeiros senhores feudais, e isentos de toda a justiça estranha às suas terras . Em caso de crime só deviam responder perante o rei . O soberano reservava para si apenas o protetorado ou suserania, o direito de cunhar moeda, os dízimos territoriais e outras prerrogativas de menor importância. D. João III , todavia, dificilmente achou doze fidalgos que aceitam favores tão grandes , nem todos eles procuraram ou conseguiram realizar as esperanças de seu monarca.

Cabe lembrar que os lotes continuavam a ser de propriedade da Coroa portuguesa, o donatário tinha apenas o direito de administrá-lo, usufruindo economicamente do que pudesse gerar, além disto, enquanto autoridade administrativa e jurídica, respondia exclusivamente ao rei. Apesar de não serem proprietários das capitânicas, podiam transmiti-las a seus herdeiros. O fato é que D. João III deu “amplas concessões aos donatários, a fim de desenvolver por sua própria conta a colonização do vasto território do Brasil” (Maia, 1898, p. 56). Para Macedo, (1861, p. 83), “(...) não era possível que o Estado continuasse a carregar com o mesmo ônus tratando de criar e de sustentar novos e iguais estabelecimentos que, ainda nas hipóteses a mais favoráveis, só bem tarde pagariam os avultados cabedais despendidos com eles”. Galante (1895, p. 23) informou que: “(...) a menor das Capitânicas contava trinta léguas de extensão sobre a costa; a maior, cem. (...) Nove reverteram à coroa por compra, uma por confisco, cinco por abandono (...)”.

Macedo assinalou (1861, p. 85) que as doações das terras de que constavam as capitânicas eram irrevogáveis, perpétuas e hereditárias, bem como a jurisdição civil e criminal acerca delas tanto para o donatário quanto aos “(...) filhos, netos, herdeiros e sucessores assim descendentes como transversais e os laterais”, obedecendo-se a ordem de sucessão. Martin Afonso de Souza “(...) recebeu em doação as terras que correm desde a barra de S. Vicente até doze léguas mais ao sul da ilha de Cananéia, e para o lado oposto ao que se e tendem desde o rio Curupacé até a barra de Macaé” (Ibid. p. 93).

Lembra Mattoso Maia (1898, p. 60) que “Martim Affonso de Souza não voltou ao Brasil depois da fundação de dois núcleos coloniais de S. Vicente e Piratininga. João Ramalho

⁹² “João III de Portugal (1502-1557). Conhecido como “o Piedoso” e o “Colonizador”, foi rei de Portugal e Algarves, de 1521 a 1557. Herdou império vastíssimo e disperso, nas ilhas atlânticas, costas ocidental e oriental da África, Índia, Malásia, ilhas do Pacífico, China e Brasil. CORTESÃO, Jaime (1884-1960). História do Brasil nos velhos mapas: anexos. Affonso José Santos (org.). Brasília: FUNAG, 2022, p. 183.

ficou em Piratininga e Gonçalo Monteiro em S. Vicente”. Sobre esse último, Abreu e Lima (1843, p. 46) assinalou que:

Os seus progressos foram rápidos: Souza presidia a tudo com inteligência e sabedoria. Fez plantar as primeiras canas de açúcar, que foram levadas da Madeira, criou o primeiro gado, e foi desta Capitania que depois as outras se abasteceram. Com dadas e afagos soube ganhar a afeição dos naturais, cujas relações e frequentes comunicações foram mui vantajosas à Colônia.

Pero Lopes de Souza, irmão de Martin Afonso, recebeu três lotes de terra, os quais eram distantes e separados um do outro: I – S. Anna, II – S. Amaro, e III – Itamaracá. O primeiro lote não foi colonizado. “Como Pero Lopes não viesse mais ao Brasil, foi em seu nome colonizado, S. Amaro por Gonçalo Affonso, Itamaracá por João Gonçalves. Esta capitania reverteu à Coroa por compra: o I e o II quinhão em 1907, o III em 1743” (Galanti, 1895, p. 20-21).

Macedo (1861, p. 96) informou que Pero de Goes recebeu a capitania de Paraíba do Sul, mas ao viajar a Portugal, deixou no comando José Martins. Quando do seu regresso, “esperançoso e animado, encontrou a sua nascente colônia abandonada pelo chefe a quem a confiara e pela maior parte dos colonos”. Além disto, achou a capitania “cheia de revoltas e hostilidades dos Goytacazes” (Mattoso Maia, 1898, p. 61).

Apesar de seus grandes esforços a fim de pacificar ou repelir os bárbaros, nada conseguiu. Passou, portanto, ao Espírito Santo, donde se retirou para a Europa. Voltou mais tarde ao Brasil com Thomé de Souza preenchendo o ofício de capitão-mor da costa. Reverteu esta Capitania à Coroa por compra em Junho de 1753. (Galanti, 1895, p. 21).

Do trecho acima, cabe ressaltar que os ataques indígenas constituíram um dos fatores que enfraqueceu o sistema de capitanias hereditárias, vez que resultaram na morte de um número elevado de colonos, mas os indígenas não foram os únicos responsáveis pelos conflitos. O fato é que as capitanias, precisando de mão de obra, recorreram aos indígenas, a princípio a relação pacífica se estabeleceu através do escambo, como forma de pagamento. Mas, quando a amistosidade não foi mais possível, os colonizadores recorreram à violência, capturando os indígenas e obrigando-os ao trabalho escravo, ação essa que foi gradativamente gerando ataques frequentes.

Na capitania do Espírito Santo, Vasco Fernandes Coutinho ao invés de enfrentar os indígenas no combate empregou outra tática, isto é, “(...) em vez de submetê-los com violência; acertou de os prender com o agrado, e com o trato amigo e assim até conseguiu que uma horda viesse com o seu chefe estabelecer-se sob suas vistas” (Macedo, 1861, p. 97). Segundo este autor, a ruína dessa capitania foi ocasionada principalmente pelas intrigas, ambição e

insubordinação dos comandados de Vasco Fernandes, bem como pela hostilidade dos indígenas. “Vasco Fernandes Coutinho morreu em tal estado de miséria e tão cercado de privações que foi um presente de caridade e fruto de esmola o lençol em que, amortalhado, desceu o seu cadáver à terra” (Mattoso Maia, 1861, p. 98).

Interessante ressaltar que os livros didáticos se referiam a hostilidades e ataques sofridos pelos capitães donatários, sem problematizar que, na verdade, os indígenas é que estavam sendo atacados, afinal, eles estavam na terra antes da chegada dos portugueses e demais europeus. A seu modo, eram populações organizadas, possuíam regras de parentesco, laços de família. O único interesse dos portugueses em relação aos indígenas era pela sua força de trabalho. A violência dos brancos para com as mulheres indígenas foi um assunto que ficou na invisibilidade.

Em relação à capitania de Porto Seguro, Macedo (1861, p. 99) informou que ela “entrou logo em uma época de prosperidade relativa, encontrando nos gentis que a princípio se mostrarão hostis, amigos aproveitáveis e mais devido à moderação e benevolência com que os tratou o donatário, do que às derrotas que eles experimentaram nos combates”. Prosperidade essa, cabe destacar, apenas para o donatário e seus protegidos. Após a morte de seu donatário, Pero de Campos Tourinho, seus sucessores não conseguiram continuar o trabalho, mais tarde foi vendida e, por fim, caiu em decadência.

Jorge Figueiredo Corrêa recebeu a capitania dos Ilhéus, cuja extensão ia desde o rio Jequitinhonha até o rio Jaguaribe, entrada sul da barra ocidental da Bahia. Galanti (1895, p. 21-22) informou que “a discórdia que surgiu entre os colonos e Francisco Romero, mandado pelo donatário em seu lugar, bem como as invasões dos *aymorés*, deram em resultado a decadência da colônia, que em 1761 reverteu à Coroa por compra”. Francisco Pereira Coutinho, por sua vez, recebeu a capitania da Bahia, a princípio as coisas seguiam em curso normal, mas uma insurreição dos indígenas obrigou esse donatário “(...) a retirar-se para Porto Seguro. Voltando para a sua Capitania, a pedido daqueles mesmos que o tinham expulsado, naufragou na costa de Itaparica, onde o devoraram os Tupinambás. Então, a Capitania reverteu à Coroa mediante ajuste com o filho do donatário” (Ibid., p. 22).

As capitanias hereditárias e os governos gerais foram temas bastante trabalhados pelos livros didáticos, sendo a primeira ideia de organização político-administrativa do Brasil. Varnhagen (1854) foi quem mais detalhou esse tema, mas ao invés de constituir capítulo, foi inserido em outros temas como: *Escravidão dos africanos, desmoralização nas capitanias todas; Governo de Tomé de Souza; Governo de Duarte da Costa*, entre outros. Em Bellegarde (1831), o tema apareceu logo no início sob o título de: *Divisão do Brasil em Capitanias* (p. 47).

No compêndio de Abreu e Lima (1843) apareceu sob o capítulo intitulado: *Capitanias hereditárias estabelecidas no Brasil no reinado d'EI-Rei D. João III* (p. 43). No livro de Macedo (1861), as capitanias hereditárias ocuparam quatro lições, enquanto os governos gerais: seis lições.

Nas lições de Galanti (1895), o tema apareceu sob o título de *Systema de colonização empregado por D. João III. Capitanias hereditárias, 1534-1549* (p. 19). Nas lições de Mattoso Maia (1898) também apareceram sob o título atribuído por Macedo (1861), o que mostra uma uniformidade em relação ao conteúdo trabalhado nos livros. Ao tratar da capitania de Pernambuco, Galanti (1895, p. 22) assinalou que foi doada a Duarte Coelho Pereira, donatário que combateu os “(...) os caetés, aliando-se com os tabajaras e governando com energia, fez o donatário com que suas terras florescessem consideravelmente”.

Duarte Coelho Pereira o mais feliz e o mais hábil dos donatários deu à sua capitania a ordem possível na administração e elemento poderosos de prosperidade: organizou um livro do tombo das terra que dava, outro da matrícula dos moradores da sua capitania; promoveu os casamentos dos colonos com as índias; animou a agricultura e a indústria; fez cultivar o algodão, a cana do açúcar, e cereais; estabelecer olarias, e tudo quanto era lícito exigir e esperar do trabalho do homem no tempo, nas circunstâncias, e no lugar em que se achava. (Macedo, 1861, p. 102-103).

É importante lembrar que quatro donatários sequer saíram de Portugal para conhecer suas terras, sendo um dos motivos a falta de recursos financeiros. Os livros enfatizaram que duas capitanias foram as que mais prosperaram, notadamente São Vicente⁹³ e Pernambuco, as quais conseguiram explorar economicamente a terra. Pedro Puntoni, em *Estado do Brasil: poder e política na Bahia colonial – 1548-1700*⁹⁴, comenta que o sucesso se deve na maioria à subjugação violenta que submeteram aos indígenas, aprisionando-os e empregando o trabalho compulsório. Por esse caminho é que se entende por que o sistema de capitanias hereditárias foi um processo que não ocorreu de forma homogênea e simultânea. Grande parte dos futuros donatários não se encaixava no perfil exigido para tal responsabilidade. Embora essa experiência já estivesse ocorrendo ou em curso noutras partes, como destacado, há que se considerar que o Brasil tinha sua especificidade econômica, política e cultural. A esse respeito, complementa Macedo:

⁹³ Varnhagen destaca que a “capitania de S. Vicente contava aos quatorze anos de fundada seis engenhos, mais de seiscentos colonos. e muita escravaria africana; e a Vila de Piratininga, dentro de dez anos mais, era de tanta importância que conseguia do donatário um foral próprio. Os moradores se dilatavam, não só pelas duas vilas mencionadas, como, para as praias meridionais; pelas aldeias de Itanhaém e Peruíbe, onde também se lhes concediam sesmarias” (Varnhagen, 1854, p. 141).

⁹⁴ PUNTONI, Pedro. O Estado do Brasil: poder e política na Bahia colonial, 1548-1700. São Paulo: Alameda, 2013.

Temos pois que das doze capitanias concedidas tiveram êxito mais ou menos esperançoso as de S. Amaro, S. Vicente, Espírito Santo, Porto Seguro, Ilhéus, e Pernambuco, malogrando-se as outras seis. Nas primeiras o braço do gentio auxiliou a Martin Affonso, e a Duarte Coelho; a política de Vasco Fernandes Coutinho, e de Pero de Campos Tourinho transformou durante anos em amigos e auxiliares as hordas selvagens que tinham começado a hostilizá-los: nas últimas Pero de Góes da Silveira e Francisco Pereira Coutinho receberam a princípio bom acolhimento dos índios, e entre estes somente os Aymorés fora sempre intratáveis, sempre constantes e pertinazes na guerra assoladora e fatal que sustentaram contra a capitania do ilhéus, e depois também contra as de Porto Seguro e do Espírito Santo. (Macedo, 1861, p. 105).

Com relação ao sucesso da capitania de Pernambuco, é importante lembrar do papel da esposa de Duarte Coelho Pereira, Dona Beatriz (Brites) de Albuquerque (1517-1584), e que os livros de história do Brasil não fizeram menção, a exceção do de frei Vicente do Salvador, o qual não constitui objeto de análise. Após a morte do marido em 1554 e na ausência dos filhos – que foram estudar na Europa – ela assumiu o comando da capitania, ajudada por seu irmão, Jerônimo de Albuquerque. Cabe refletir que a invisibilidade de Dona Brites pelos livros didáticos mostra muito bem o lugar e a condição social da mulher, pois mesmo mostrando competência ao executar uma tarefa legada aos homens, não obteve tal reconhecimento por parte do Estado, muito menos pelos autores e historiadores do século XIX.

Interessante destacar que os primeiros mapas sobre as capitanias, como o de Atlas de Luís Teixeira, em 1585, não informaram a extensão exata de onde terminava uma e começava outra, no entanto, se aproximaram de uma realidade jurídica no que se refere à presença portuguesa na América. Em suma, Furtado (2001, p. 79) comenta que “Portugal praticou um recuo na história e procurou implantar no Brasil um regime diretamente inspirado nas instituições feudais”. É notável ressaltar que, dos doze donatários, seis nunca vieram ao Brasil, dois renunciaram às doações e outros regressaram a Portugal, como assinala Luiz Felipe de Alencastro em *O trato dos viventes*⁹⁵.

Um ponto que os livros didáticos não enfatizaram foi a presença dos degredados nas capitanias hereditárias, um fato que desagradou aos donatários, principalmente porque se tratava de pessoas condenadas pela justiça a cumprir pena no Brasil. Vasco Fernandes Coutinho, por exemplo, o donatário da capitania do Espírito Santo e o menos abastado de todos, desembarcou no Brasil trazendo 60 degredados (Caldeira, 2017). Essa experiência nada exitosa do ponto de vista político e econômico fez com que o governo português modificasse a forma de governo em seus domínios, instituindo, então, o Governo-geral.

⁹⁵ ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O trato dos viventes: a formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: companhia das Letras, 2000.

Por fim, apesar de os livros didáticos associarem o insucesso das capitanias muito mais às perdas que estas tiveram em decorrência do conflito com os indígenas, cabe destacar que a falta de recursos e a ingerência foram muito mais preponderantes. Soma-se a isto a ausência de comunicação entre as capitanias e o poder disperso entre os donatários. Além disso, não se pode esquecer que os franceses continuavam contrabandeando na costa brasileira, o que também repercutia negativamente na economia das capitanias. Em suma, o sistema de capitanias não foi algo tão lucrativo para a Coroa, o valor arrecadado com a comercialização do açúcar, algodão e tabaco era muito pequeno em relação a todas as rendas. A extinção jurídica das capitanias no Brasil se deu apenas em 1770.

5.5 O patriotismo

O termo patriotismo como o conhecemos começou a ser difundido na Europa do século XIX, mas que etimologicamente tem suas origens no latim que, por sua vez, deriva do grego *patriotes* (do mesmo país). Basicamente, consiste na concepção de amor à pátria e aos que nela nasceram, sendo que o interesse individual cede lugar ao coletivo. Anderson (2008, p. 215) destaca que “o que os olhos são para quem ama – aqueles olhos comuns e particulares com que ele, ou ela, nasceu – a língua – qualquer que seja a que lhe coube historicamente como língua materna – é para o patriota”. Como foi observado, o ensino de História do Brasil contribuiu para a difusão de um ideário de patriotismo durante o século XIX. A esse respeito, Bittencourt (2007, p. 185) assevera que:

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, a constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao ensino da História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil. E contra essa história patriótica, existe uma série de críticas que buscam desmascarar seu caráter dogmático e muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo.

Nos livros didáticos, o tema patriotismo esteve enquadrado no contexto das invasões francesa e holandesa, destacando-se a união e o protagonismo dos portugueses, indígenas e negros na defesa do Brasil. No que se refere à relação com a construção da identidade nacional, percebeu-se que:

Varnhagen elegeu cenários nos quais se desenrolaram acontecimentos que avaliou como fundamentais para a afirmação da identidade nacional. Considerando sua idealização do Estado, não é de causar espécie o destaque para os locais das batalhas, como a capela mandada construir pelo mestre-de-campo Francisco Barreto, comemorativa da vitória sobre os holandeses em Guararapes. (Wehling, 1999, p. 70).

É fato que, por não reconhecerem os tratados de partilha da América, a exemplo do Tratado de Tordesilhas, armadores e corsários dessas duas nações estiveram na costa brasileira contrabandeando principalmente o pau-brasil. Alguns desses até conseguiram se acomodar com os tupis por meio do casamento (Caldeira, 2017). O interesse por essa madeira, como já assinalado, estava na sua utilização para fabricação de móveis e, especificamente, no tingimento de tecidos para a indústria têxtil: em plena expansão na Europa. De acordo com Bellegarde (1831, p. 58), “bem que as Colônias da América Meridional pertencessem, por direito indisputável, parte à Espanha e parte a Portugal, as outras potências da Europa não podiam observar, sem um sentimento de inveja, o domínio exclusivo destas duas”. Nessa conjuntura, Macedo (1861, p. 36) lembrou o seguinte:

Duas circunstâncias atuaram para que bem depressa começasse a ser mais frequentado e conhecido o litoral do país descoberto pelos portugueses em 1500: foi uma delas essa visita que de passagem faziam a seus portos alguns dos navios, que para as Índias se dirigiram; e a segunda e principal a abundância da madeira preciosa chamada Brasil, que excitou a cobiça de numerosos empreendedores que cedo principiarão a mandar navios, que e carregavam desse lenho.

Com relação às “visitas” francesas, comenta-se que a França⁹⁶ dominava toda a Europa Continental, exceto a Península Ibérica: circunscrição geográfica pertencente a Portugal e Espanha por meio de acordo diplomático. Tamanha foi a ousadia dos franceses, que até chegaram a instalar construções em território brasileiro, notadamente no Rio de Janeiro e Maranhão. Embora o principal interesse dos franceses fosse o pau-brasil, também comerciavam com os indígenas outros produtos, a exemplo de aves e animais como papagaios e macacos, objetos de cerâmica, peles, algodão, pimenta, entre outros.

Diferente dos portugueses, os franceses levaram vantagem na extração e comercialização do pau-brasil, principalmente porque não tiveram nenhuma ligação política com o Brasil, portanto, não precisavam defender o território, muito menos pagar impostos a Coroa ou aportar em Lisboa para descarregar a mercadoria, pois tinham o seu próprio porto. Um ponto de destaque dos franceses em relação aos portugueses no que se refere aos indígenas é que aqueles tinham uma relação amistosa com os nativos. Prova disso é que estiveram em vários pontos do Brasil e, mesmo com a implantação das capitânias hereditárias, não se inibiram em continuar contrabandeando o pau-brasil.

A esse respeito, Macedo (1861, p. 36) acrescenta que “o contrabando do pau-brasil foi tendo lugar em diversos pontos do litoral da Terra de Santa Cruz, e frequentemente em Cabo

⁹⁶ Importa lembrar que a França foi a nação que primeiro contestou o Tratado de Tordesilhas, documento assinado em 1494, que dividia entre Portugal e Espanha as terras descobertas na América.

Frio, onde os franceses trataram de relacionar-se com o gentio: dentro em pouco o novo país perdeu o nome”. D. João III tinha uma boa rede de comunicação, a qual lhe deixava de sobreaviso, inclusive sobre potenciais invasões a seus domínios na América.

(...) assim foi que em 11 de Fevereiro de 1526 o seu embaixador João da Silveira participou- lhe que em França se equipavam dez navios com destino à costa do Brasil: não era mais uma simples empresa de contrabando, de que se tratava; pois que o diplomata português anunciava que es a esquadra ia disposta a apresiar os navios que encontrasse. O aviso era importante, e D. João 3 para escarmentar os incômodos armadores fez aparelhar uma nau e cinco caravelas. (Macedo, 1861, p. 47).

Informou Varnhagen (1854, p. 57) que tal aviso foi decisivo para que Portugal enviasse nesse mesmo ano ao Brasil “uma esquadilha composta de uma nau e cinco caravelas, a qual findo certo prazo devia ser rendida por outra. Vinha por capitão Mór Christovão Jaques, e trazia de chefes subalternos Diogo Leite com seu irmão Gonçalo Leite, e Gaspar Correa”. Sobre tal contexto, assevera Macedo (1861, p. 134-135) que:

A expulsão dos franceses do Rio de Janeiro foi um acontecimento feliz e de máxima importância. O domínio da França em uma parte do Brasil importava uma divisão do país nessa época, bem como no futuro, e portanto a quebra desse todo imenso e prodigioso que forma hoje o vasto império do Brasil, grande pela extensão e pelas riquezas e não menos grande pela identidade da religião, dos costumes, da língua, e das tendencias do seu povo, identidade que não existiria, se mais de uma nação o tivesse colonizado.

Acerca de Cristóvão Jacques, este foi o comandante designado por D. João III para lidar com o referido caso, tendo aprisionado alguns navios franceses que estavam contrabandeando pau-brasil. Ao retornar a Portugal, esse comandante alertou ao rei sobre a necessidade de ocupação efetiva do Brasil. Por certo, a sorte dos invasores franceses começou a virar, pois a partir daí foram vários embates com os portugueses até a expulsão em definitivo. Em 1530, a armada de Martim Afonso de Souza “(...) depois de ter reconhecido o Cabo de Santo Agostinho, e navegado ao longo da costa, fez presa de dois navios franceses, que ali encontrou” (Abreu e Lima, 1843, p. 14-15). No ano seguinte, “um navio de Marselha, que tinha ido carregar pau-brasil a Pernambuco, ocupou a feitoria de Itamaracá, fundada por Cristóvão Jacques, e deixou nela 70 franceses para guardá-la como sua” (Ibid., p. 16-17). Tão logo essa notícia chegou a Lisboa, o rei enviou Duarte Coelho Pereira para expulsá-los. Assim, em 1555:

Nicolau de Villegagnon, homem hábil e atrevido, organizou em França uma expedição sob os auspícios do famoso Almirante Gaspar de Coligny, no intuito de vir estabelecer-se na bela bahia de Niterói, e daqui fazer propagar no Novo Mundo os preceitos da Religião Reformada, da qual se dizia afincado partidário. Chegado ao Rio de Janeiro, construiu dentro da bahia, em uma pequena ilha, o Forte de Coligny, hoje conhecido pelo nome de seu fundador; mas pouco tempo depois, mudando repentinamente de crença, perseguiu milhares de companheiro, que seus falsos juramentos lhe tinham granjeado. (Bellegarde, 1831, p. 58-59).

Estava, assim, instalada uma colônia francesa na baía de Guanabara – atual Rio de Janeiro – a qual foi denominada de França Antártica que, entre outras coisas, serviu para abrigar fugitivos religiosos provenientes da França. Tal ocupação estava situada em local bem estratégico, principalmente porque ali escoava todo o ouro que ia para Portugal. Conforme Galanti (1895, p. 25), “Villegagnon puniu severamente os chefes de uma conspiração; recebeu um reforço notável comandado por Bois le Comte, seu sobrinho”. Passados alguns anos:

(...) destruíra Mem de Sá em 1560 a torre de Villegagnon, e se retira por falta de meios, deixando os franceses se estabelece no continente. Como esta medida fosse desaprovada pela metrópole, logo veio Estácio de Sá a testa de uma esquadra e com a dupla missão de repelir os invasores, e fundar uma cidade naquela bahia. (Ibid., p. 26-27).

Cabe lembrar que tal derrota não significou o fim do tráfico de pau-brasil pelos franceses, apenas os afastou do litoral sul e sudeste do Brasil e buscaram outros locais para comerciar a madeira, especialmente no litoral nordeste. Bellegarde (1831, p. 81) informa que “em 1594, o francês Jacques Riffault, havia aportado no Maranhão, começado uma pequena colônia, e voltado à Europa, deixando Carlos de Vaux, em seu lugar”. Riffault, talvez tenha voltado à França, “(...) a buscar esforços e certamente implantar no ânimo de seus compatriotas a ambição de explorar tão prometedoras regiões. Formou-se logo uma companhia entre Daniel de La Touche, senhor de La Ravardière, Emillio Rasily e Carlos Harley para esse fim” (Mattoso Maia, 1895, p. 116).

Em 1612, La Ravardière partiu de Cancale com uma esquadilha e veio ao Maranhão, “desembarcados os chefes e quatro missionários, que os tinham acompanhado; cuidaram aqueles de erigir um forte, a que deram o nome de S. Luiz, em honra de Luiz XIII” (Abreu e Lima, 1843, p. 104). Os franceses ergueram um forte para estabelecer sua colônia no Maranhão, a qual recebeu o nome de França Equinocial. Em 1615, sob o comando do português Jerônimo de Albuquerque, “rendido o forte à discricção, embarcou o General francês com mais de quatrocentos de seus compatriotas, abandonando para sempre a colônia, que prometia a mais lisonjeira prosperidade” (Ibid., p. 108). Após serem expulsos do Maranhão, seguiram para as Guianas, fundando uma colônia que ficou conhecida como Guiana Francesa.

Quanto às invasões holandesas ao Brasil, estas podem ser compreendidas como uma consequência da retaliação e prejuízo sofrido pela Holanda a partir da União Ibérica (1580-1640). Em paralelo, soma-se a emancipação dos Países Baixos e o bloqueio econômico durante a dinastia filipina. E tudo começou quando o rei português D. Sebastião morreu na batalha de Alcácer-Quibir, em 1578, sem deixar herdeiro direto. O rei da Espanha, D. Felipe II da Espanha, alegando parentesco, tomou o trono e anexou Portugal e seus domínios à Coroa espanhola.

A Holanda, herdeira da glória Portuguesa, estendia o seu domínio pelas costas da Ásia, quando intentou estabelecer-se no Novo Mundo. O projeto da conquista do Brasil, proposto ao Conselho Geral, encontrou alguns detratores, a quem parecia imprudente vir arriscar em novas e Longínquas terras, os homens e o cabedal que a República podia empregar nas suas Colónias, todavia, a trégua concedida à Hespanha ia expirar, e a fraqueza deste Estado prometendo a facilidade da empresa, concedeu-se a uma companhia, denominada, das Índias Ocidentais, armar uma Esquadra de 60 velas contra o Brasil. (Bellegarde, 1831, p. 85).

Embora Portugal e Holanda fossem parceiros comerciais, D. Felipe II tratou de impedir o comércio do açúcar entre essas duas nações. O interesse da Holanda para com o Brasil residia principalmente no fato de que era daqui que saía o açúcar para Portugal. No intuito de girar o negócio do açúcar e o tráfico de escravos, criou a Companhia das Índias Ocidentais⁹⁷. Decerto que, ao todo, foram duas invasões, uma de 1624 a 1625 e outra de 1630 a 1654, tendo como principal fator o descontentamento com as relações diplomáticas, envolvendo Portugal, Espanha e os Países Baixos, cujo principal produto de interesse comercial era o açúcar, isto é, o ouro branco. Comenta Abreu e Lima (1831, p. 114-115) que:

A companhia cuidou logo de armar uma frota de sessenta velas em duas divisões, uma das quais teve por comandante em chefe a Jacob Willekens, General de consumada experiência, e por Almirante o celebre Pieter Haynes: a segunda divisão estava às ordens de Hans Vandort, destinado a comandar as tropas de desembarque, e tinha por Almirante o famoso Adrião Patrid. Havendo uma tempestade separado as duas divisões, bastou que a de Willekens aparecesse na, Bahia de Todos os Santos para que tudo se rendesse. O General holandês sabia que os Portugueses do Brasil estavam tão abandonados como a mesma Corte de Madrid; igualmente sabia que a administração donde Duque de Olivares, pesada a Portugal, não tinha favorecido o Brasil, e que os cofres do Estado, abertos para toda a classe de prodigalidades, estavam fechados para as necessidades da Colônia.

“A Espanha recebeu diversos avisos da expedição: a própria a Infanta D. Isabel, Governante dos Países Baixos, preveniu-a por várias vezes desse fato” (Mattoso Maia, 1898, p. 121). O governador-geral da Bahia, Diogo de Mendonça, ao receber informações de Lisboa sobre o plano holandês de invasão ao Brasil, tratou de preparar sua defesa, armando o povo da cidade e também o do interior (Macedo, 1863). No entanto, tais preparativos se tornaram “inutilizados pela demora da chegada do inimigo, e pelo zelo caritativo mal-entendido do bispo

⁹⁷ Além de movimentar o comércio do açúcar e de escravos, essa companhia vai financiar as invasões holandesas ao Brasil. Abreu e Lima (1831, p. 113) diz que essa companhia “se concedeu o privilégio exclusivo de fazer o comércio da América e da costa oposta da África durante vinte e quatro anos. Eram os mesmos privilégios obtidos pela companhia das Índias Orientais, etc.”. Varnhagem (1854, p. 335) informa que a “Companhia era cedido pelos Estados Geraes o direito exclusivo de comerciar durante vinte e quatro anos, em quase toda a África e América, de nomear governadores e mais empregados, de concluir tratados de aliança e de comércio com os indígenas, e até de construir fortes, tudo mediante prévio juramento, prestado ao chefe da República. Os Estados Geraes obrigavam-se a pagar à Companhia, para participar de seus benefícios, duzentos mil florins pelo tempo de cinco anos; o capital da mesma, começando por pouco mais de sete milhões de florins, avultou bem depressa a dezoito milhões. Compunham-na cinco secções, de diferentes estados, tendo cada uma daquelas seus chefes; ficando porém a administração geral confiada a dezenove diretores ou deputados”.

D. Marcos Teixeira, que fez com que as forças da resistência se dispersassem, e só houvesse alguns poucos soldados, quando o inimigo chegou” (Ibid., p. 121).

Galanti (1895, p. 42) comenta que “apoderando-se facilmente da cidade, porque seus defensores, depois de opor alguma resistência, foram tomados de um terror pânico e fugiram em massa”. Bellegarde (1831, p. 86) informou que o governador não “(...) tinha mais de 80 homens de tropa regular para a defesa da capital. Os milicianos, que ele juntou precipitadamente o abandonaram logo que o inimigo abordou. A resistência se tornou então inútil”.

No dia 9 de maio romperam os holandeses fogo contra a cidade e contra 15 navio ancorados no porto, dos quais tomaram e incendiaram 7. O forte de S. Marcello foi tomado por Pieter Heyn, o forte de Santo Antonio foi tomado pelo Major Allert Schouten (na falta de John van Dorth), depois de ter desembarcado no Pontal e derroado Antonio de Mendonça, filho do Governador, que se batera com valentia. A cidade foi ocupada no dia 10 de maio, logo de Mendonça Furtado, Governador Geral foi preso no palácio depois de ter praticado ato de bravura, embora inutilmente. No dia seguinte (11) chegou Johan van Dorth e assumiu o governo por parte da Holanda proclamando a povo paz, e convidando aos moradores, a fim de voltarem para a cidade. Diogo de Mendonça Furtado foi mandado preso para a Holanda, onde só obteve soltura em 23 de novembro de 1626. (Mattoso Maia, 1898, p. 122).

Acerca dessa invasão, Macedo (1863, p. 55) entendeu que tratava de uma guerra estrangeira de “grandes proporções”, “sistemática” e “formidável”, cheia “calamidades, mas também de heroicos feitos e de brilhantes exemplos de patriotismo”⁹⁸. Informou que “no dia 9 de maio, entraram pela barra, romperam o fogo contra quinze navios ancorados no porto, dos quais sete foram de noite entregues às chamas, caindo os outros em poder do inimigo” (Ibid., p. 62).

Os habitantes da Bahia, obrigados no primeiro impulso a ganharem o interior do país, resolvem expulsar os invasores, escolhendo para seu Chefe o Bispo D. Marcos Teixeira; este os anima com discursos cheios de fogo e eloquência, e cai denodadamente sobre o inimigo, fazendo terrível matança. O General Vandort perde a vida neste conflito, e o temor se apodera dos seus. nobre Prelado sucumbe gloriosamente às fadigas; mas Francisco Nunes Marinho, seu digno sucessor, conservava os Holandeses em contínua ameaça, quando. Fradique de Toledo, comandando uma considerável força composta de voluntários Portugueses, surge defronte da Cidade de S. Salvador. Inimigo defende-se com esforço e habilidade; mas no fim de três dias é constrangido a capitular; e jurando não mais tomar armas contra a Hespanha e seus Domínios, evacua o território. (Bellegarde, 1831, p. 88).

⁹⁸ Schwarcz e Starling (2015, p. 78) lembram que “entre os séculos XVI e XVII, tão logo os demais países europeus se deram conta da “descoberta” de uma nova colônia nas Américas, a costa brasileira foi alvo de frequentes invasões. Piratas argelinos e marroquinos que viajavam entre a ilha da Madeira e Lisboa; corsários franceses, holandeses e ingleses que rondavam a costa de ambos os lados do Atlântico e atacavam todos os navios carregados de açúcar. Navios que zarpavam do Brasil repletos de mercadorias eram vítimas desses piratas, tendo sido capturadas, só entre 1588 e 1591, 36 embarcações. Além de serem pequenas e leves - pesavam de oitenta a 120 toneladas -, as caravelas dos portugueses contavam com pouca tripulação, convertendo-se em presas fáceis”.

Galanti (1895, p. 43) comentou que “alojaram-se os holandeses nesse dia nos subúrbios, e, entrando no dia seguinte na cidade abandonada, prenderam o governador; trataram de se fortificar, e convidaram os habitantes a volverem para seus lares”. “Depois da conquista holandesa organizara-se na Bahia a resistência. As vias de sucessões abertas na vila de Abrantes” (Mattoso Maia, 1898, p. 122). De fato, a expulsão decorreu de uma ação conjunta de espanhóis e portugueses, ajudados pelos indígenas. Macedo (1863, p. 67) comenta que após serem derrotados, foi concedido aos holandeses alguns direitos, em forma de clemência: voltarem para casa com as suas roupas, objetos de uso, mas sem armas, “fornecimento dos navios necessários para essa retirada com mantimentos para quatro meses e meio, e artilharia e armas precisas para a defesa, não podendo serem elas empregadas dentro do porto: finalmente por um e outro lado: – restituição de todos os prisioneiros”.

Os Portugueses redobram de brios, e estreitam o cerco da cidade; em tanto que Mathias de Albuquerque manda de Pernambuco a Francisco Nunes Marinho tomar o comando do exército da Bahia. O bispo Teixeira troca outra vez a espada pelo báculo, e quando devia prestar serviços de outra monta, desce ao túmulo exausto de suas forças, mas com a gloria de haver restaurado a honra das armas portuguesas. (Abreu e Lima, 1831, p. 116).

Em 1627, “o holandês Piet Heyn, entrando de novo na Bahia, capturou 24 navios portugueses, e saqueou o Recôncavo” (Galanti, 1895, p. 44). Em seguida, voltou para a Europa a fim de planejar outro ataque. “Informada de tudo isto em tempo, mandou a metrópole a Pernambuco Mathias de Albuquerque, ao qual conferiu plenos poderes. Como, todavia, o entusiasmo já estivesse arrefecido, partiu Matias de Albuquerque com vinte e sete soldados” (Ibid., p. 44-45). Em 1630, ocorreu a segunda invasão ao território brasileiro, dessa vez a Pernambuco/Olinda⁹⁹.

No dia 14 de fevereiro de 1630 apresentaram-se os batavos diante do Recife com 56 velas ao mando de Hendrick Cornelis Loncq e de Theodoro Weerdenburg. Aquele almirante; este, general das forças de terra. Desembarcando no Pau Amarelo, ocuparam sem grande dificuldade Olinda, donde tinham fugido todos os habitantes e quase todos os soldados. Salvador de Azevedo defendeu brava, mas inutilmente essa cidade; Antonio de Lima sus tentou no forte de S. Jorge um assédio de nove dias, e Mathias de Albuquerque, ao ver tudo perdido, lançou fogo tanto aos armazéns do Recife, como aos navios surtos no porto. (Galanti, 1898, p. 45).

⁹⁹Essa invasão, que durou cerca de 24 anos (1630-1654) pode ser dividida em três momentos. O primeiro momento corresponde a 1630-1637 – é a fase de resistência luso-brasileira onde os colonos tentam conter o avanço dos holandeses em território pernambucano, concentrando-se no Arraial do Bom Jesus, e tendo por comandante Mathias de Albuquerque que empregou táticas de guerrilha para conter os invasores. O segundo momento vai de 1637 a 1644 – é uma fase de conciliação, pois a Companhia das Índias Ocidentais busca apoio aos senhores de engenho, nesse período João Mauricio de Nassau administra Pernambuco. A terceira fase corresponde a 1645 a 1654 – é o período da Insurreição Pernambucana, isto é, a luta contra os holandeses.

Bellegarde (1831, p. 92) comenta que “os holandeses, longe de desanimarem com a derrota que tinham experimentado na Bahia, tentaram um maior ataque sobre a opulenta Capitania de Pernambuco, na esperança de assim recuperarem as perdas da guerra precedente”. A Espanha, ao tomar conhecimento, enviou Mathias de Albuquerque em 1629. Tão logo começou a batalha, em 1630, deu ao “inimigo uma primeira prova de seu caráter, lançou o fogo aos armazéns que continham as riquezas de Olinda-, levou as chamas até a esquadra, que poderia servir ao vencedor, e foi reunir-se com os seus longe da Cidade” (Ibid., p. 93).

Tudo pois parecia submetido aos invasores; no Forte de S. Jorge, porém, comandado por João Fernandes Vieira, tremulava ainda bandeira portuguesa. Este moço impávido e por ventura um herói daquele século, à frente de 37 guerreiros animados com seu nobre exemplo, defende o posto durante 6 dias inteiros, contra os esforços de 400 homens disciplinados e munidos de numerosa artilharia; mas finalmente, vendo-se quase sepultado com seus bravos nas ruínas do pequeno baluarte, propõe capitulação, e se o inimigo o quer constringer por ela a deixar o serviço da Pátria, responde que vai deixá-lo com a vida, e continua o fogo mais ativo sobre os sitiados, que então admirados lhe dão inteira liberdade. (Ibid., p. 94).

Assim, “o indígena Filipe Camarão, dirigindo um corpo de seus patrícios, impede a aproximação dos holandeses, por meio de continuadas escaramuças, em uma das quais aprisiona o General Loncq, e passa a espada a sua forte guarda, aquele consegue evadir-se por um feliz acaso” (ibid., p. 95). Em sequência, “iludido pelo fogo que continuava a frota holandesa, Mathias de Albuquerque tinha ficado no Recife, e não correu em socorro do ponto ameaçado senão para testemunhar a fuga vergonhosa: das suas tropas” (Abreu e Lima, 1843, p. 122).

Ocupada a Cidade de Olinda pelos Holandeses, no meio da confusão geral, viu-se Albuquerque quase perdendo então as esperanças de conservar o Recife, mais pela covardia dos seus do que pelo valor e intrepidez do inimigo, pôs fogo aos armazéns e aos navios ancorados no porto, e retirou-se para a outra margem do Capibaribe. (Ibid., p. 122).

Mathias de Albuquerque, por sua vez, foi abandonado pelos pernambucanos acometidos de grande temor, logo, teve de retirar-se vergonhosamente, a cidade de Olinda ficou evacuada, “(...) onde entraram as tropas de Weerdenburch achando ali para disputar-lhes o passo apenas a Salvador de Azevedo, que, com alguns bravos, ilustrou-se pelo mais brilhante valor combatendo até à última junto do colégio dos jesuítas” (Macedo, 1863, p. 73).

Em 1631, os holandeses tentaram tomar a ilha de Itamaracá, porém, foram, “repelidos pelo Capitão Salvador Pinheiro e conseguiram apenas levantar o Forte de Orange na extremidade sudeste da ilha, ficando ali o capitão polaco Artichofsky com 300 homens, e voltando o resto da expedição para Olinda” (Mattoso Maia, 1898, p. 127). Abreu e Lima (1834, p. 200) faz uma reflexão em torno dessa segunda invasão holandesa, pontuando que é

incontestável o prejuízo causado pela invasão dos holandeses a Portugal e ao Brasil, no entanto, não se pode negar que “(...) muito concorreram para o aumento e civilização deste país.

De fato, as narrativas sobre a expulsão de invasores contribuíram para a construção de um imaginário de bravura e patriotismo associado aos portugueses e seus descendentes. Ocorre que os portugueses eram tão invasores do Brasil quanto os franceses e holandeses. Contemporaneamente, diferentemente de outras nações, Portugal até o momento não fez nenhum tipo de retratação pelas atrocidades que cometeu contra os indígenas e africanos por meio da escravidão. De acordo com Bellegarde (1831, p. 91), o Brasil tinha “um povo pequeno e sem recursos, mas cheio do mais nobre patriotismo”. Os próprios descendentes de portugueses sentiram o peso das leis, a exemplo das ações do Tribunal da Santa Inquisição.

Ademais, embora não tenha sido mencionado pelos livros didáticos, mas não foi apenas a África que esteve envolvida na exportação de escravos, o Brasil também entrou nesse lucrativo comércio, aliás, o tráfico interno aqui durou cerca de 300 anos. Decerto que os livros didáticos não comentaram em nenhum momento sobre os males que os colonizadores fizeram aos nativos e aos africanos, pelo contrário, reforçaram a supremacia lusitana em relação ao Brasil. Também não mencionaram que os índios eram os primeiros donos da terra, logo, Portugal conquistou o Brasil empregando a subjugação dos indígenas, impondo sua cultura, língua e costumes diferentes.

5.6 Natureza e progresso

A natureza foi um dos elementos simbólicos utilizados pelos livros didáticos para expressar a ideia de progresso. “O Brasil é apresentado, sempre, como *o país do futuro grandioso*, fadado a ser líder continental ou mesmo mundial” (Bittencourt, 2007, p. 191, *grifo do autor*). As descrições das paisagens naturais, acompanhadas das riquezas minerais, serviram para criar um imaginário de que o Brasil era um país com potencial econômico, afinal, tinha água em abundância, solo fértil, animais, ouro e metais preciosos, isto é, tudo o que era necessário para a sobrevivência humana.

Como já assinalado, a carta de Pero Vaz de Caminha, datada de 1 de maio de 1500, foi o documento que trouxe as primeiras descrições sobre o Brasil, caracterizando o espaço físico e social. De modo geral, esse escrivão destacou que “a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infindas (...) dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem” (Caminha, 1500 *apud* Castro, 2021, p. 66). Certamente, tais informações atraíram a curiosidade e o interesse de europeus em aqui manter negócios.

É o caso da Missão Francesa que esteve no Brasil em 1816, tendo por objetivo instituir o ensino de artes, ministrado por profissionais como pintores, escultores, arquitetos. Entre os integrantes dessa missão, destacam-se: Jean-Baptiste Debret, Nicolas Antoine Taunay, Auguste Marie Taunay, Marc Ferrez, Grandjean de Montigny. O trabalho desses profissionais resultou posteriormente na criação da Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Entre alguns trabalhos produzidos, destaca-se *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, publicado por Debret em 1830.

Em 1817, chegou ao Brasil a Missão Austríaca, formada por um grupo de cientistas, desenhistas e outros profissionais, como já assinalado. Dessa segunda missão, cabe destaque para Carl Friedrich Philipp von Martius e Johann Baptist von Spix, os quais contribuíram para tornar o Brasil conhecido pelo mundo ao publicarem em 1843 *Flora brasiliensis*, e também alguns estudos linguísticos e etnográficos sobre povos indígenas brasileiros. “Herdeiros da cultura iluminista, os viajantes do final do século XVIII e começo do século XIX lançam-se às regiões desconhecidas ou pouco conhecidas do globo com a finalidade de realizar a partir de bases seguras o sonho enciclopedista” (Guimarães, 2000, p. 4).

Quando da passagem pelo Rio de Janeiro descreveram que viram “(...) ora passarinhos de diversas cores, ora deslumbrantes borboletas, ora insetos de maravilhosas formas, as casas de vespas pendentes das árvores e as dos cupins, ora plantas do mais lindo aspecto, espalhadas pelo estreito vale e pela rampa suave do morro, seduziam a nossa vista” (Spix; Martius, 2017, p. 95). “Von Martius é capaz de organizar seu relato produzindo as noções de sequencialidade e simultaneidade dos fenômenos que observa, organizando um quadro para seu leitor, em que todas as peças do quebra-cabeça parecem encaixar-se” (Guimarães, 2000, p. 7-8). Ao longo da descrição sobre o Rio de Janeiro, mostrou certa semelhança entre ele e uma cidade da Europa, como assinalado abaixo:

Circundados por altas e aéreas cássias, cecrópias de folhas largas e troncos brancos, murtas de folhagem densa, bignônias arborescentes de grandes flores, moitas enredadas de paulínias com cheiro de mel, sarmentos de maracujá, com as flores da Paixão, e da trepadeira securidaca de rica floração, por entre as quais sobressaem as copas ondeantes da palmeira macaúba, parecia estarmos transportados ao Jardim das Hespérides. Passando por diversos regatos cuidadosamente aproveitados e por morros cobertos de mata nova, alcançamos, finalmente, o terraço do morro, ao longo do qual a água da fonte é conduzida para a cidade. Desenrolou-se sob os nossos olhares uma vista maravilhosa da baía, das ilhas verdes, nela flutuantes, do porto com mastros e bandeiras sem número, e da cidade estendida ao pé dos mais garbosos morros, cujas casas e torres reluziam ao sol. Longamente nos reteve presos o mágico espetáculo de uma grande cidade europeia, surgida no meio de rica natureza tropical. (Spix; Martius, 2017, p. 95).

Spix e Martius, ao descreverem a paisagem brasileira, envolveram-na em um cenário mítico que remetia à Grécia Antiga quando imaginaram ali os jardins de Hespérides que, na mitologia grega, foi o local de moradia das sete ninfas, filhas de Atlas, designadas pelos deuses para proteger o jardim e a árvore da Imortalidade. Essa comparação, por si só, atribuiu ao Rio de Janeiro a imagem de um lugar fascinante. Ao que se percebe, esses viajantes, ao sinalizarem a potencialidade portuária da cidade, apontaram a futura contribuição para o progresso do país, por meio do comércio e das relações mercantis. De fato, o Rio de Janeiro, capital do Estado do Brasil desde 1763, figurava como um lugar privilegiado. A partir da vinda da família real em 1808, a cidade passou por um processo de urbanização e modernização, onde objetos e monumentos enriqueciam o cenário.

Bellegarde (1831) não se deteve em fazer descrições das paisagens naturais, inclinando-se para questões mais de cunho político-administrativo relativas à conquista dos portugueses, ao domínio espanhol, à monarquia portuguesa e à independência de Portugal. Vechia (2008) lembra que esse foi o primeiro livro de história do Brasil a ser adotado no Colégio Pedro II. Na parte da conclusão, destacou que se sentia “feliz se nossos jovens compatriotas acharem neste livro auxílio a seus primários estudos, único incentivo que a tal publicação nos animou.” (Bellegarde, 1831, p. 253).

Interessante destacar que, em comparação com os demais autores, identificou-se que esse autor foi o único a assinalar que o Brasil já existia antes da chegada dos portugueses, os quais o conquistaram e lhe deram esse nome. Para ele, os indígenas eram os primeiros habitantes e que, com a chegada dos portugueses, “o país tinha deixado de pertencer-lhes”. Nesse contexto, chamou a atenção para que muitos indígenas foram dizimados durante o processo de colonização, que tinha por principal objetivo estender o domínio português na América.

Ao tratar dos recursos minerais, Bellegarde dedicou duas seções para falar das minas de metais preciosos¹⁰⁰, especificamente as de ouro, prata e diamante. A esse respeito, destacou que “as descobertas das minas nas Colônias espanholas produziram nos portugueses um ardente desejo de procurarem nelas preciosos no Brasil; e, sem terem indício algum do lugar d'estes tesouros, mostrarão mais constância e atrevimento do que os exploradores do Peru” (Ibid., p. 67-68). Em relação às minas de Cuiabá, descobertas por volta de 1730, assinalou que

¹⁰⁰ Sobre esse assunto, Fausto (2006, p. 95) comenta que “a exploração de metais preciosos teve importantes efeitos na Metrópole e na Colônia. Na metrópole, a corrida do ouro provocou a primeira grande corrente migratória para o Brasil. Durante os primeiros sessenta anos do século XVIII, chegaram de Portugal e das ilhas do Atlântico cerca de 600 mil pessoas, em média anual de 8 a 10 mil, gente da mais variada condição, desde pequenos proprietários, padres, comerciantes, até prostitutas e aventureiros”.

“tanto abundava o ouro no país, que, não sendo escassos os mantimentos, idos regularmente de S. Paulo, um porco se comprava por 28 libras deste metal” (Ibid., p. 157).

No livro de Abreu e Lima (1843), cujo conteúdo esteve muito próximo do de Bellegarde, percebe-se que aquele general incorporou a visão de Spix e Martius para descrever o espaço natural do Brasil no tocante à fauna, à flora e ao relevo. No capítulo I (1500-1531), *Seção IV – Descrição geral desta vasta terra*, fez uma empolgante caracterização desta terra. Trouxe a localização geográfica dos lugares e citou os elementos naturais mais importantes como as lagoas (Patos, Mirim, ...), as ilhas (Fernando de Noronha, Trindade, ...), os portos (Rio de Janeiro, Bahia, ...), cabos (S. Roque, S. Agostinho, ...), as serras (Ibiapaba, Borborema, ...), os animais (Quati, lontra, onça, ...), as aves (urubus, andorinhas, gaviões, sabiás, ...), os reptéis (tartarugas, jacarés, sapos, ...), as madeiras (cedros, Gonçalo Alves, Ipê, ...). Ao destacar a hidrografia, referiu-se ao rio Amazonas como “o maior rio do mundo”.

(...) nenhuma vista no mundo é mais pitoresca nem mais admirável: os seus montes são coroados de magníficos bosques, e seus vales revestidos de perpetua verdura. O interior do Brasil é por assim dizer uma imensa floresta; poucas regiões do mundo são mais regadas e vivificadas com tanta profusão. (...) Talvez não haja país, que possa competir com o Brasil na multiplicidade de vegetais, ao menos no préstimo. (Abreu e Lima, 1843, p. 18-23).

Além da fauna e da flora, os minerais representavam outra fonte de riqueza. Nesse sentido, Abreu e Lima destacou que “(...) entre os metais possuímos o Antimônio, Bismuto, Chumbo, Cobalto, Cobre, Estanho, Ferro, Mercúrio, Ouro, Paládio, Platina, Prata (Ibid., p. 24). “Das pedras preciosas contam-se Ágatas, Águas marinhas, Ametistas, Cristais, Crisólitas, Diamantes, Esmeraldas, Pingos d'água, Rubins, Safiras, Topázios” (Ibid., p. 25). Tais descrições contribuíram para divulgar as belezas do Brasil e atrair pessoas para conhecer e até morar nesta “vasta nação”, como mesmo se referiu.

Na década de 1850, é a vez de Varnhagen trazer sua descrição sobre o Brasil. Utilizou alguns adjetivos para se referir ao espaço natural, como “caudalosos rios” (p. 171), “fértil e formoso solo” (p. 135), “pedras finas, entrando neste número algumas verdes como esmeraldas” (p. 214), entre outros. Ao descrever a paisagem do Rio de Janeiro, asseverou que:

Não há viajante antigo ou moderno que não se extasie ante uma tal maravilha do Criador. Os que têm corrido os empórios do Oriente, visto as cenas do Bósforo, admirado os contrastes da deliciosa baía de Nápoles, em presença das cimas mais ou menos fumegantes do seu Vesúvio, todos são unânimes em reconhecer que esses considerados portentos da hidrografia, ficam a perder de vista, quando se comparam ao que ora temos presente. Assemelha-se antes em ponto maior a um dos lagos do Salzkammergut, ou ainda da Suíça ou da Lombardia, com águas salgadas em vez de doces, e com verdura variegada em vez de neve, nos mais altos serros que se descobrem ao longe. (Varnhagen 1854, p. 248).

Apesar de tal descrição, Varnhagen comentava que “os fatores naturais eram vistos como adversos: o clima tropical, com calor na maior parte do ano, a difícil navegabilidade dos rios, com muitas cachoeiras, as serras que constituíam paredões intransponíveis e a floresta densa não facilitavam a penetração e a colonização” (Wehling, 1999, p. 158). A obra de Varnhagen é caracterizada por um racionalismo tecnocrático e ao que se percebe, muitas vezes ele atuou como um “mestre-escola, e “(...) na sua ânsia de tudo consertar, de tudo prever e projetar, numa confiança ilimitada na capacidade do homem de conduzir sua própria história” (Odalía, p. 1997, p. 32). De todo modo, a grandeza do Brasil e a sua diversidade natural constituíam um dos elementos que o identificava, o distinguia e o tornava superior às demais nações.

Macedo (1861) também procurou detalhar muito bem o espaço natural deste país. Com um entusiasmo característico do romantismo, buscou exaltar a natureza no intuito de despertar o orgulho nacional dos brasileiros. Na *lição V – O Brasil em geral: povos que o habitavam na época do seu descobrimento*, mostrou um Brasil de “brilhante e opulenta natureza”, abundante em minerais, rico em sua fauna, flora e hidrografia. Iniciou a lição, dizendo que os descobridores e os primeiros exploradores podiam se impressionar “pelo aspecto majestoso e imponente de suas florestas e de suas montanhas, e pelos rios caudais e imensos que não encontram à pagar ao oceano o tributo de suas águas; a medida porém que os conquistadores foram pouco a pouco se adiantando pelo interior, tesouros inesperados e incalculáveis” (Macedo, 1854, p. 55).

Ao tratar da fitologia brasileira, por sua vez, destacou que apresentava variedade “(...) considerável de vegetais estimados, e que se aproveitam em aplicações diversas: uns porque são árvores ou arbustos frutíferos, que dão alimento ao homem: outros que oferecem as melhores, mais duradouras, e mais belas madeiras para toda a espécie de construção e de trabalho de marcenaria” (Macedo, 1861, p. 56). Além disto:

No seu solo correm os maiores rios do mundo, levantam-se altas e admiráveis serras, dilatam-se extensos e fertilíssimos vales, e campos desmedidos e fecundos: em seu litoral vem o oceano abrir numerosa e plácidas bahias que oferecem abrigo seguro aos navegantes; e um grande número de ilhas, algumas das quais muito importantes, engrandece ainda mais esta feliz região. Em tão grande extensão de país o clima deve forçosamente variar não pouco, e assim também variam as produções. O reino mineral disputa em riqueza com o vegetal e animal: naquele encontramos todas as pedras preciosas, que o luxo e a ostentação admiram e procuram, e todos os produtos, que a indústria explora e aproveita com tanto benefício para a humanidade. A uberdade do solo brasileiro é geralmente reconhecida, e apreciada: quase todos os vegetais e plantas que de outros países, alguns até de bem diverso clima, tem sido para ele trazidos, adaptarão o novo como se fora o próprio solo, e não poucos melhor e mais favoravelmente medraram. (Macedo, 1854, p. 55-57).

Tais descrições contribuíram para criar o imaginário de um Brasil original, um país tropical e com potencialidade econômica. As riquezas aqui existentes seriam suficientes para a sustentabilidade do país. A esse respeito, é importante destacar que a ideia de progresso difundida ao longo do século XIX esteve associada tanto à questão da sustentabilidade via extração dos recursos naturais e minerais quanto a um ideário de civilização, isto é, a um desenvolvimento do ponto de vista social e material. Assim como Varnhagen, o Dr. Macedo, tinha uma concepção depreciativa sobre os indígenas, a ponto de destacar que “(...) cumpre reconhecer que aos olhos dos de cobridores e conquistadores do Brasil o que se apresentou menos digno de admiração, mais pequeno, mais mesquinho foi o homem que habitava, e senhoreava esta vasta região” (Macedo, 1861, p. 58). Esse trecho deixa evidente que o autor reconheceu que os índios eram os primeiros habitantes do Brasil e que, portanto, “senhores da terra”.

De acordo com Bittencourt (2008, p. 34) o ensino de História do Brasil e seus respectivos livros muito difundiram a ideia de que “o progresso moral deveria articular-se com o progresso material e político, porque o espírito da civilização moderna era eminentemente liberal e religioso”. Ao identificar esse assunto no contexto da periodização da História proposta pelos livros didáticos, essa autora observa que:

A questão básica dos autores residia no tempo cronológico, sendo hesitantes entre uma cronologia ordenada por uma datação minuciosa, de ordem qualitativa ou aritmética, e uma cronologia situada em uma periodização, em épocas bem-organizadas semelhantes à História Sagrada. A construção da História profana da nação enfrentava o problema de estruturar e articular os períodos para estabelecer a noção de um tempo histórico no qual o sujeito era o Estado. Retiraram os ensinamentos da História Sagrada, elencando a sucessão de reis, as lutas contra estrangeiros, ordenando os fatos para se chegar ao grande ‘evento’: a Independência e a constituição do Estado nacional. A Independência e o estado monárquico conduziram o Brasil ao seu destino – uma ‘grande nação’. Nesse objetivo, o discurso didático enfatizava o tempo futuro. O Brasil era o ‘país do futuro’, predestinado a um futuro brilhante pela grandiosidade do território e pelas imensas riquezas de seu solo. (Bittencourt, 2008, p. 148).

No livro de Galanti (1895), não foram encontradas descrições sobre as paisagens naturais do Brasil, essas informações cederam lugar às riquezas minerais. Na parte que tratou sobre o governo de Mem de Sá, o autor comentou sobre a visita que aquele governador fez à região onde se localizava a capitania de São Vicente, tendo ordenado “à cata de metais preciosos, Braz Cubas e Luiz Martins, que perto do monte Jaraguá, encontraram algum ouro e pedras parecidas com esmeraldas” (Galanti, 1895, p. 26).

Na *Lição XXII – Desenvolvimento e progresso do Brasil no reinado de D. João V (1707-50)*, ao tratar da extração de ouro, Galanti informou que “desde o meado do século XVI

que os colonos portugueses do Brasil andavam em busca de minas auríferas”, em complemento, explicou que “empreendendo os paulistas excursões ao interior do sertão em busca de escravos, acontecia às vezes que encontravam minas auríferas até sem procurá-las, como sucedeu” (Ibid., p. 81).

Propagaram tanto esses heróis do sertão o conhecimento das minas, que no fim do século XVII já eram geralmente conhecidas as minas do Ouro Branco, na serra de Itatiaia; as do Ouro Preto, Ouro Bueno, S. Bartholomeu, Ribeirão do Carmo, Itacolumi e Itabira. Honraram com o nome de Minas Geraes o distrito em que abundava esse metal precioso, e que em 1700 recebeu governador particular na pessoa de Sá de Menezes. (Ibid., p. 82).

Mattoso Maia (1898, p. 33), na Lição IV – que tratou das ações realizadas por Cristóvão Jaques e Martim Afonso de Sousa, fez menção a uma missão endereçada a um certo Francisco Chaves, onde lhe confia “80 homens, sob o comando de Pero Lobo, para irem até um país riquíssimo, donde voltariam com muito ouro e muita prata. Essa expedição, primeira bandeira mandada para o interior do Brasil”. Acerca dessa expedição, complementou que:

(...) foram eles diz o ilustre Pedro Taques, que totalmente conquistaram o braços gentios do sertão da Bahia em 1672 até 1674, e os sertões do Rio de S. Francisco até ao Ceará; foram eles que penetraram o sertão de S. Paulo até ao Maranhão, que fizeram descobrimentos de minas de ouro e ferro em S. Paulo (1597) e os mais descobrimentos de minas de ouro em Paranaguá e Curitiba, Ribeiras de Iguapé (minas de Cananéia), Paranapanema e Apihay, Minas Geraes ele Cataguazes e Sabará-Bussú (1695-1700), Cuiabá (1719-1720), Matto Grosso (1730), Goiás (1722-1725), e as minas das esmeraldas (1681), sendo o mesmo descobridor delas, Fernão Dias Paes, quem descobriu os diamantes do Ser-rodo Frio. (Ibid., p. 174-175, *tradução nossa*).

Cabe lembrar que as expedições pelo interior do Brasil foram um assunto encontrado nos cinco livros didáticos que, embora sem muito aprofundamento, deixaram evidente que elas contribuíram para a interiorização e progresso do país, tendo em vista que um dos objetivos era encontrar novas riquezas. Ademais, proporcionaram a expansão portuguesa na América, permitindo a dilatação das fronteiras para além da linha de Tordesilhas. A partir das descrições de tais empreitadas, mais conhecidas como entradas e bandeiras – com maior ênfase na segunda –, foi possível imaginar o país do ponto de vista geográfico.

Os bandeirantes, por exemplo, foram bem destacados pelos livros didáticos, mas “(...) seriam exaltadas, então, só suas benesses, e eles, descritos como destemidos exploradores do ‘perigoso sertão’ e de suas riquezas minerais. Já a violência inerente à atividade, bem como a empresa de aprisionamento de indígenas, permaneceria esquecida” (Schwarcz; Starling, 2015, p. 38). Isto mostra que, no século XIX, a “(...) História do Brasil era a história da nação imperial: a defesa da monarquia costurada pelos ‘brancos’ bem-nascidos, os verdadeiros brasileiros descendentes da mãe-pátria portuguesa” (Gasparello, 2004, p. 148).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a investigar a história do Brasil em livros didáticos do século XIX, tinha a certeza de que a tarefa seria desafiadora, especialmente quanto à análise e interpretação dos dados. Isto porque o trabalho incluiria, entre outras tarefas, seleção e tradução de trechos e comparação do conteúdo entre os livros. A tradução se fez necessária, considerando que a maioria dos livros estava escrita no português do início do século XIX, isto é, numa linguagem própria de Portugal. Essa tarefa foi se desenvolvendo de forma gradual, utilizando-se um dicionário português para auxiliar na tradução das palavras.

Reforça-se que a opção por trabalhar com cinco livros didáticos publicados entre 1831 e 1898 deve-se a compreensão de que a escrita da história do Brasil e também o seu ensino devem ser analisados num período antes e durante o funcionamento do IHGB, instituição intelectual que se encarregou de fomentar a escrita da história nacional durante o século XIX. Como se observou, a produção didática da história nacional foi dividida em duas fases. A primeira teve como característica uma história patriótica, representada pelos livros de dois militares: o *Resumo de história do Brasil* (1831), do major Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde; e o *Compêndio de história do Brasil* (1843), do general José Ignácio de Abreu e Lima. A ênfase esteve em descrever o território e suas fronteiras no contexto dos acontecimentos políticos e militares, como as capitanias hereditárias e as invasões. O protagonismo dos paulistas e a guerra holandesa, por exemplo, ocuparam parte significativa no conteúdo desses livros.

A segunda fase teve como característica principal uma história imperial oficial, representada pelas *Lições de História do Brasil*, publicadas em 1861 e 1898, pelos professores Joaquim Manuel de Macedo e Luis de Queiroz Mattoso Maia. Essas lições podem ser consideradas bem mais didáticas do que as dos militares pelo fato de que são uma espécie de resumo das aulas ministradas por eles no Colégio Pedro II. Cabe lembrar que Macedo e Mattoso Maia empregaram em suas lições praticamente a mesma estrutura com relação à disposição do conteúdo e à cronologia dos fatos históricos, embora elaboradas em contextos históricos distintos, isto é, uma durante a monarquia (1861) e outra no início da República (1898).

A opção por trabalhar com autores diversificados e que não pertenciam a uma única instituição social possibilitou verificar, entre outros, vinculação com a política imperial. Como foi destacado, os livros foram escritos por dois militares (Bellegarde e Abreu e Lima), um religioso (Raphael Galanti) e dois médicos (Macedo e Mattoso Maia).

No trabalho com o *corpus* da pesquisa, o manuseio dos livros seguiu dentro da normalidade, principalmente porque a digitalização estava em boa qualidade. A comparação do conteúdo dos cinco livros didáticos com o texto de von Martius e o livro de Varnhagen permitiu perceber aproximações e distanciamentos em relação ao conhecimento histórico sobre o Brasil produzido por aqueles que foram considerados referência para a historiografia brasileira no século XIX. Na revisão de literatura, a única dificuldade foi em relação às poucas informações sobre alguns autores dos referidos livros didáticos para fins de construção biográfica, a exemplo das de Luis de Queiros Mattoso Maia.

Seguindo o percurso metodológico da pesquisa histórica, foram selecionados os trechos dos livros didáticos que tinham maior aproximação com as unidades temáticas que se encontram elencadas no quinto capítulo. O objetivo era identificar os elementos que contribuíam para criar um imaginário em torno da ideia de identidade nacional no século XIX, tais como origem da nação, territorialidade, patriotismo, progresso, entre outros. Essa foi uma tarefa bem mais fácil do que se pensava, pois os cinco livros possuíam uma organização didática muito semelhante do ponto de vista do conteúdo.

É oportuno lembrar que o processo de construção da identidade nacional brasileira durante o século XIX se desenvolveu em duas frentes, sendo que de um lado estava literatura romântico-nacionalista, tendo o índio como o herói nacional e, do outro, o ensino de História do Brasil e a produção dos livros didáticos, em que o branco português é esse herói. Antes daquele século, não havia a preocupação sobre a criação de uma identidade nacional para o país e seu povo. Cabe destacar que, a problematização em torno da identidade nacional trabalhada no decorrer da tese está circunscrita a essa história nos livros didáticos e as representações sobre o que era ser brasileiro. Em outras palavras, aborda-se a questão da identidade no plano simbólico, focando-se na influência da historiográficas do século XIX, notadamente o positivismo e o historicismo na construção de uma narrativa sobre a nacionalidade.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que discutir a construção da identidade nacional atrelada a uma narrativa histórica no século XIX implicou compreender que aquela é resultante de um longo processo que envolveu muitos interesses e relações de poder, sendo estruturado a partir de instituições sociais dominantes, a exemplo o IHGB. Nesse sentido, compreendeu-se que a identidade nacional, enquanto um constructo discursivo – imerso num contexto sócio-histórico – é dinâmica, isto é, se reconfigura conforme o período em que a sociedade está vivendo, foi assim no Império e tem sido na República. Portanto, a identidade nacional não é algo imutável, já que pode ser uma construção ou uma invenção.

A interpretação dos trechos dos livros conduziu à compreensão de que a identidade nacional foi sendo inventada ao longo do século XIX, fazendo parte de um projeto mais amplo de Estado que se serviu de meios e instrumentos de comunicação, como a escola e os livros didáticos, por exemplo. Desse modo, as narrativas históricas nos referidos livros didáticos serviram para o fortalecimento do poder monárquico e a conformação social de um modelo identitário, até porque, como destacado, em 1822 o Brasil tornou-se independente, porém continuou governado por um monarca português.

Assim, ao analisar as narrativas históricas nos livros didáticos no intuito de perceber a ligação com o processo de construção da identidade nacional, tinha-se por certeza que, enquanto um elemento discursivo, ela não é neutra, pelo contrário, foi elaborada com intencionalidades políticas e ideológicas, além disso, são representativas de uma cultura que se materializa em signos de identificação.

Com relação ao papel do IHGB e do Colégio Pedro II nesse processo, percebeu-se que impactaram na educação imperial. O Colégio Pedro II serviu como modelo didático-pedagógico para a educação secundária por meio dos seus programas de ensino, além disso os principais livros de história do Brasil foram elaborados pelos professores desse colégio, pois eram uma das atribuições docente. O IHGB, por sua vez, também desempenhou papel importante no contexto educacional, a exemplo a vinculação da disciplina de história do Brasil a Geografia e a emissão de pareceres sobre livros didáticos de história do Brasil.

Reforça-se que a escolha de alguns autores de livros didáticos que não tinham vinculação com o IHGB ou com o Colégio de Pedro II foi proposital, pois era importante identificar a concepção historiográfica daqueles que pertenciam a essas instituições, bem como dos que delas não faziam parte, o que, portanto, os desobrigava a coadunar com o pensamento historiográfico e educacional de tais instituições.

Nas leituras dos cinco livros, percebeu-se que a organização didático-pedagógica, embora se diferenciasse quando da disposição dos conteúdos, continuava seguindo a um mesmo pensamento historiográfico, isto é, a exaltação da monarquia, a desvalorização dos indígenas e a invisibilidade dos negros. A história mostrou-se nacionalista e política, desvinculada de uma problematização acerca dos acontecimentos históricos. Além disso, caracterizou-se como uma história biográfica e exemplar, em que os grandes heróis serviam de modelos de conduta e patriotismo.

Em relação à comparação com o livro de Varnhagen, percebeu-se que, à exceção do livro de Bellegarde, os demais autores se distanciaram da organização proposta por Varnhagen, que iniciava a unidade destacando os direitos de Portugal em colonizar o Brasil.

Essa autonomia na organização dos livros mostra, entre outras coisas, o diferencial que cada autor quis dar a seu livro, afinal, esse artefato escolar era um símbolo de saber-poder no século XIX, tanto que os autores vinculados aos centros intelectuais ou outras instituições renomadas faziam questão de trazer suas credenciais nas capas dos livros, indicando seu lugar social de fala.

No que se refere, especificamente, à pergunta histórica empregadas na tese, destaca-se que as narrativas seguiram a perspectiva de uma história exemplar, onde os acontecimentos e os sujeitos históricos deveriam ser modelos para as ações da futura geração, isto é, influenciando sua identidade com a nação. Aos poucos, foi difundindo-se um imaginário de que o Brasil possuía todas as condições para o desenvolvimento de uma nação: origem comum, governo, soberania, território, unidade política. O sistema de capitanias hereditárias, por exemplo, deu a entender que o Brasil possuía um território que precisava ser resguardado e os colonizadores a experiência em administrá-lo. O protagonismo dos portugueses, indígenas e negros na expulsão dos invasores franceses e holandeses mostrou que todos estavam em defesa de um único território.

No que se refere às questões norteadoras que encaminharam a pesquisa, constatou-se que os professores-autores prestaram serviço ao Império de forma direta e indireta. Bellegarde e Abreu e Lima foram militares, Macedo e Mattoso Maia, servidores do Colégio Pedro II. Apenas Raphael Galanti não fazia parte dessa instituição, mas era docente de um renomado colégio confessional. Quanto ao vínculo com o IHGB, apenas Mattoso Maia não teve relação com esse instituto. Acerca do Colégio Pedro II, constatou-se que Bellegarde, Abreu e Lima, e Raphael Galanti não fizeram parte dos quadros desse colégio de ensino secundário.

Quanto à narrativa histórica, pode-se objetar que os livros didáticos empregaram um discurso que possibilitava o desenvolvimento de uma consciência histórica exemplar, baseada numa série de fatos históricos representativos de regras gerais de condutas construídas por um sistema de valores baseados na concepção de moralidade. Em suma, percebeu-se que os acontecimentos representaram e personificaram as regras sociais vigentes naquela sociedade imperial. Em outras palavras, a história tornava-se mestra da vida (*historia magistra vitae*), uma característica historiográfica bem recorrente no século XIX. Desse modo, explicava-se o presente pelo passado, isto é, com base na regularidade dos eventos.

Em relação às correntes historiográficas presentes nas narrativas dos livros didáticos, perceberam-se traços do historicismo e do positivismo. A narrativa historicista aparece por meio da valorização de uma história política da nação e na reconstrução do passado, a exemplo do conteúdo sobre o descobrimento do Brasil, para explicar a origem da nação. A

história positivista, por outro lado, foi percebida principalmente quanto a sucessão de acontecimentos isolados, destacando os feitos de grandes heróis, as batalhas, os tratados diplomáticos, o determinismo geográfico e racial, a história como ferramenta de poder e coesão social, a narrativa imparcial e acrítica, e a reconstrução do passado tal como ele era.

O patriotismo também é outra marca do positivismo, daí porque uma parte significativa dos livros dedicou várias páginas para tratar da expulsão dos invasores franceses e espanhóis, bem como das lutas travadas entre portugueses e indígenas. Decerto que os fatos históricos postos em evidência eram exatamente aqueles inseridos num contexto político, econômico, diplomático, administrativo e religioso. Quanto à influência dessas correntes historiográficas na construção da identidade nacional, sua função operou como legitimadora do poder monárquico e na conformação social. O homem estaria submetido ao curso da história que, por sua vez, orientava a vida social.

Esses traços historiográficos contribuíram para fundamentar a questão norteadora que buscou identificar os sujeitos históricos (in)visibilizados nos livros didáticos. Cabral, Thomé de Souza, os donatários e os que conduziram a expulsão de invasores, foram personagens muito presentes nas narrativas didáticas, a cada um foi atribuída uma referência para que servisse de modelo como figura histórica. A exemplo, pode ser citado Cabral como o “descobridor do Brasil, Domingos Jorge Velho, aquele que pôs fim ao Quilombo de Palmares; Thomé de Souza, o primeiro governador-geral do Brasil e fundador da capital desse país. Isto mostra a preocupação em afirmar-se uma origem para a nação e criar um mito da nacionalidade com vistas a desenvolver um sentimento de patriotismo e identidade com a nação.

Os indígenas e negros ficaram na condição subalterna na história. À exceção de Macedo, os demais autores chegaram a mencionar as figuras do indígena brasileiro Filipe Camarão, dos negros Henrique Dias e Zumbi, mas nada que lhes dessem um espaço como protagonistas na história. Aliás, vale destacar que certa visibilidade dada a esses personagens deve-se ao fato de que, uma vez adaptados à civilização portuguesa, serviam de exemplo para os demais, configurando uma sobreposição de culturas. Os livros caracterizaram os indígenas de forma pejorativa. Os negros, por sua vez, ficaram ainda mais na invisibilidade social, reservando-lhe o lugar da força de trabalho ou mesmo como uma população que crescia cada vez mais e que representava um perigo para o Brasil, especialmente na questão do ideal de civilidade e do branqueamento, características de uma cultura homogênea, unitária e europeia. Em contrapartida, o branco colonizador e os que estavam a serviço do Império tiveram seu protagonismo exaltado.

De fato, os indígenas e negros nos livros didáticos eram vistos como raças incivilizadas e um entrave para o progresso, contrapondo-se ao que orientou von Martius com relação à importância das três raças na formação do povo brasileiro, ainda que com destaque para o branco. Tal concepção confirmava que o Império tinha interesse no processo de branqueamento para definir a identidade nacional. A violência – de todas as partes –, muitas vezes disfarçada de bravura e patriotismo, mostrou-se como uma característica peculiar da nacionalidade brasileira.

A obra de Varnhagen, sem dúvida, foi uma influência para a escrita dos primeiros livros didáticos de história do Brasil, acolhendo alguns princípios norteadores preconizados por Martius. Os autores, principalmente da segunda fase, herdaram da *História Geral do Brasil* a cronologia dos fatos, além disso, a história foi contada na perspectiva do encontro das três raças sob o comando dos portugueses cristãos, sendo muito mais uma história da formação do povo cuja narrativa objetivou resgatar o passado colonial e legitimar a monarquia. Em linhas gerais, Varnhagen foi a principal referência para Macedo, este, para Mattoso Maia.

A partir de uma visão geral dos cinco livros didáticos de história do Brasil, focando-se em sua contribuição para o processo de construção da nacionalidade, notadamente a identidade nacional no século XIX, é pertinente afirmar que esses artefatos apresentaram um discurso homogeneizador da nação, exaltando personagens e cristalizando as tradições, especialmente as relativas ao mito da origem da nação. As narrativas caracterizavam-se pela exposição delongada em torno da origem de Portugal, suas façanhas marítimas e os feitos dos colonizadores portugueses na defesa do Brasil. Os autores não demonstraram mudanças significativas na estrutura monárquica após a independência política do Brasil em relação a Portugal, o que levou a identificar o interesse desses intelectuais na continuidade da monarquia portuguesa.

Por fim, cabe lembrar que a história do Brasil no século XIX nasceu sob a égide do Estado e fez parte de um projeto para legitimar a monarquia, tendo por principal objetivo resgatar uma memória coletiva. Uma história fabricada debaixo da imediata proteção do imperador, daí não era de se admirar sua interferência tanto no IHGB quanto no Colégio Pedro II. Essa forma de apresentar a história do Brasil conduziu a uma memorização dos acontecimentos do passado colonial, prova disso é a ênfase nas datações, a utilização de questionários e quadros sinóticos. No processo de construção da identidade nacional brasileira, foram empregados alguns símbolos, tradições e instrumentos, como os livros didáticos, que criaram um imaginário de que o Brasil era um país branco, católico e descendente da Casa de Bragança por meio da colonização portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Capistrano de. **Capítulos de história colonial (1500-1800)**. Rio de Janeiro: M. Orosco, 1907.
- ABREU, Capistrano de. **Descobrimento do Brasil e seu desenvolvimento no século XVI**. Rio de Janeiro: G. Leuzinger, 1883.
- ABUD, Katia Maria. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 28-42.
- ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a história e seu código currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.
- ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira; SANTOS, Fábio Alves Alves dos; OLIVEIRA, Itamar Freitas de. História do ensino de História: desafios para uma nova escrita de síntese. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 294-312, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/606/395>. Acesso em 12 ago. 2023.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARAUJO, Valdei Lopes de. **A experiência do tempo**: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845). São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
- ARAUJO, Valdei Lopes de. Historiografia, nação e os regimes de autonomia na vida letrada no Império do Brasil. **Varia História**, Belo Horizonte, MG, v. 31, n. 56, p. 365-400, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-87752015000200004>. Acesso em: 20 maio 2023.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Trad. Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**. Especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARROS, José D'Assunção. **Teoria e formação do historiador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARROS, José D'Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, v. 11, n. 02, p. 03–26, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempo/article/view/15006>. Acesso em: 12 ser. 2023.

BAUER, Martin B.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ago. 1993. Disponível em: https://snh2017.anpuh.org/resources/download/1245326878_ARQUIVO_circemaria.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. **Rev. Fac. Educ.**, vol. 22, n. 1, p. 89-109, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n1/v22n1a04.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27953/29725>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, María Fernanda. **Ensino da história e memória coletiva**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 33-51.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 185-204.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, São Paulo, Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei s/n, de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. **Coleção das leis do Império do Brazil de 1827**. Parte Primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878, p. 71-73.

BRASIL. Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837. Converte o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e dá outras providências. **Coleção das leis do Império do Brazil de 1837**. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861, p. 59-61.

BRASIL. Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838. Contêm os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. In: **Coleção das leis do Império do Brazil de 1838**. Tomo I. Parte II. Seção VI. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1839, p. 61-96.

BRASIL. Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. Aprova o Regulamento do Colégio Pedro II. *Coleção das leis do Império do Brasil de 1855. Parte II*. Rio de Janeiro: Thygrafia Nacional, 1861, p. 80-92.

BRASIL, Regulamento n. 508, de 25 de março de 1849. Altera os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo, na parte relativa ao julgamento dos exames; divide em duas a Cadeira de Historia e Geographia; subdivide em duas a 2^a a de Latim; marca o vencimento dos professores; e providencia sobre a hora em que derem achar-se no Collegio. *Coleção das leis do Império do Brasil de 1849*. Rio de Janeiro: Thygrafia Nacional, 1849, p. 69-72.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, estado-nação e formas de intermediação política. *Lua Nova*, São Paulo, n. 100, p. 155-185, fev. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-155185/100>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter. *A Escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Fundação da Editora da UNESP, 1992, p. 327-348.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CABRAL, Gustavo César Machado. Os senhorios na América Portuguesa: o sistema de capitâneas hereditárias e a prática da jurisdição senhorial (séculos XVI a XVIII), *Jahrbuch fur geschichte lateinamerikas*, v. 52, p. 65-86, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53385>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CALDEIRA, Jorge. *História da riqueza no Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

CAMPOS, Pedro Moacyr. Esboço da historiografia brasileira nos séculos XIX e XX. *Revista de História*, [S. l.], v. 22, n. 45, p. 107-159, 1961. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/120194>. Acesso em: 9 set. 2023.

CASTRO, Silvio. *A carta de Pero Vaz de Caminha: o descobrimento do Brasil*. Porto Alegre: L&PM PockZEet, 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 262-284, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/219/183>. Acesso em 22 set. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* 3. ed. Trad. de Ana Cristina Nasser. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2012.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, v. 11, n. 5, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em 12 set. 2023.

CHARTIER, Roger. *A história Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002a.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fulvia Moreto. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

CECHINEL, Andre *et al.* Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, Criciúma-SC, v. 5, n. 1, p. 2-7, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2446/2324>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CEZAR, Temístocles. O que fabrica o historiador quando faz história, hoje? Ensaio sobre a crença na história (Brasil séculos XIX-XXI). **Rev. antropol.**, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 78-95, jun. 2018a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/148933/146996>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CEZAR, Temístocles. **Ser historiador no século XIX**: o caso Varnhagen. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da história historiografia e nação no Brasil do século XIX. **Diálogos**, DHI/UEM, v. 8, n. 1, p. 11-29, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/38021/19772>. Acesso em: 14 set. 2023.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27826/29598>. Acesso em: 12 set. 2023.

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. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957/29729>. Acesso em: 10 maio 2023.

CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo os mapas das capitâneas hereditárias. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 11-45, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/80840/84476>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CORDEIRO, Jaime Francisco. Ensino de história e identidade nacional: desmontando o século dezenove. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, edição especial, p. 107-124, out. 2002. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12160>. Acesso em 14 set. 2023.

CORRÊA, Luiz Felipe de Seixas. Varnhagen: a formação do Brasil vista de fora e de dentro. In: MOREIRA LIMA, Sérgio Eduardo (org.). **Varnhagen (1816-1878)**: diplomacia e pensamento estratégico. Brasília: FUNAG, 2016, p. 57-73.

CORTESÃO, Jaime. **A expedição de Pedro Álvares Cabral e o descobrimento do Brasil**. Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand, 1922.

CUNHA, Manoela Carneiro da. Imagens de índios do Brasil: o século XVI. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 91-110, dez. 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/LdbG3Md7QPSD7VCC5SSNHfj/>. Acesso em 08 nov. 2022.

CUNHA, Manoela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira**. Volume 1: Colônia. Rio de Janeiro: Leya, 2016a.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira**. Volume 2: Império. Rio de Janeiro: Leya, 2016b.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DORIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro II: 1837-1937**. Brasília: INEP, 1997.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. EdUSP: São Paulo, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 135-150.

FIORIN, José Luiz.. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1 sem. 2009. Disponível em: Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3002/1933>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Faustino da. **A descoberta do Brasil**. Lisboa: Typographia da Emprega do Jörnalo Século, 1900.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 28-49, maio 1992.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Estética, literatura e pintura, música e cinema**. 2. ed. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira da História da Educação**, n. 18, p. 173-215, set./dez., 2008. Trad. Marina Fernandes Braga. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. O livro didático de História do Brasil: algumas questões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 41, p. 22-27, maio 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1535/1534>. Acesso em 04 set. 2022.

FREITAS, Itamar. **Histórias do Ensino de História no Brasil**. V. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.

FREITAS, Itamar. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Cultura histórica e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira.

Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 2, set. 2014. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/4298/2824>. Acesso em: 14 maio 2023.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 143-149.

FURET, François. **A Oficina da História**. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1986.

FURTADO, Celso. **Economia colonial no Brasil nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: Hucitec, 2001.

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

GASPARELLO, Arlette Medeiros; VILLELA, Heloísa de Oliveira. Intelectuais e professores: identidades sociais em formação no século XIX brasileiro. **Revista Brasileira De História da Educação**, v. 9, n. 3, p. 39-60, set./dez. 2009a. Disponível em:

<https://ojs.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38540>. Acesso em: 05 ago. 2022.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **Escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009b, p. 265-279.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 463-485, jan./jun. 2011. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19205>. Acesso em: 10 maio 2023.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 3, p. 147-177, set./dez. 2013. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161040012>. Acesso em: 14 nov. 2022.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A nação imaginada nos livros didáticos do século XIX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia-MG, v. 14, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32114/17330>. Acesso em: 06 nov. 2022.

GEARY, Patrick. **O Mito das nações**: a invenção do nacionalismo. Trad. Fábio Pinto. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.

GRANJA, Lúcia. A circulação dos impressos no Brasil do século XIX (atores do mundo dos livros). **Olho d'água**, São José do Rio Preto, v. 13, n. 1, p. 1–195, Jan.-Jun. 2021. Disponível em: <http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/Olhodagua/article/view/813/667>. Acesso em: 12 set. 2023.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A escrita da história escolar: memória e historiografia. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza Magalhães; GOTIJO, Rebeca (orgs.). **Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 35-50.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História e natureza em von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação, **História, Ciências, Saúde**, v. VII, n. 2, p. 391-413, jul./out. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wqzPMLQbtcRS5XmjKYvtdbC/>. Acesso em: 22 ago. 2023.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional, **Revista Estudos Históricos**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado Guimarães. **Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. As circunstâncias históricas e a construção da memória social do descobrimento do Brasil. **Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 293–300, jan. 2004. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/449>. Acesso em: 02 nov. 2022.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Tradução de Maria Célia Paoli. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1990.

IGLESIAS, Francisco. **Historiadores do Brasil**: capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. A memória evanescente. *In*: PINSKI, Bassanezi Carla; LUCA, Tania Regina de. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-28.

KHALED JUNIOR, Salah H. **Horizontes identitários: a construção da narrativa nacional brasileira pela historiografia do século XIX** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KRENAK, Ailton. Quando o povo indígena descobriu o Brasil. In: PONTES, A. L. M., HACON, V., TERENA, L. E., and SANTOS, R. V., eds. **Vozes indígenas na saúde: trajetórias, memórias e protagonismos** [online]. Belo Horizonte: Piseagrama; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2022, p. 36-69.

LAVILLE, Christian. 1999. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>. Acesso em: 11/09/2023.

LIMA, Manoel de Oliveira. **O Brazil e os estrangeiros**. São Paulo: Typ. do Diario Official, 1913.

LIMA, Lilian Martins de. Os ingleses e a história do Brasil (1808-1821). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 7, n. 2, p. 196-207, jul.-dez., 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/272/pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

LEITE, Duarte. Os falsos precursores de Cabral. In: DIAS, Malheiros Carlos (org.). **História da colonização portuguesa no Brasil**. Porto: Litografia Nacional, 1921, p. 107-153.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?**. Tradução Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LOPEZ, André Porto Ancona. **Como descrever documentos de arquivo**: elaboração de instrumentos de pesquisa. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. (Projeto como fazer, 6)

LISBOA, José da Silva. **História dos principais sucessos políticos do Brasil dedicada ao senhor D. Pedro I**. Parte I. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, 1826.

MALEVAL, Isadora Tavares. A atuação de Joaquim Manuel de Macedo no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Recife: Dossiê Intelectuais nos(dos) Institutos Históricos**, Recife, PE, v. 1, n. 47, p. 52-65, jun. 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/rihgse/issue/view/866>. Acesso em: 03 jan. 2023.

MALEVAL, Isadora Tavares. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o (não) lugar da história do presente. **Ars Histórica**, v. 1, n. 2, p. 49-59, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/viewFile/45181/24281>. Acesso em: 17 set. 2023.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 15, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/959/163>. Acesso em: 20 set. 2023.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. *In*: MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 205-229.

MATTOS, Selma Rinaldi de. As relações entre autor e editor no jogo entre memória e história: as duas edições de Compêndio da história do Brasil, de José Ignácio de Abreu e Lima, no ano de sua publicação. *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 31-48.

MENDES, Luís César Castrillon. **Logo que o seu cofre proporcione esta despesa: a construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898)**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Geografia, História e Documentação, Universidade Federal de Mato Grosso, Ciabá, 2016.

MOISÉS, Massaud. **A literatura brasileira através dos textos**. 26. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de história no Brasil do século XIX: questões sobre autores e editores. **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 3, n. 5, p. 31-44, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/7428/4097>. Acesso em: 20 set. 2023.

MENDONÇA, Ligia Bahia de. Padre Raphael Maria Galanti: intelectual e historiador jesuíta. **Intellectus**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 36-56, jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/18796>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e Império: subsidias para a História da Educação no Brasil: 1823-1853**. São Paulo: Editora Nacional, 1936.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93. Disponível em: https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=30596. Acesso em: 05 abr. 2020.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *In*: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set/dez., 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817/20335>. Acesso em: 10 maio 2022.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321646882009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

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

OLIVEIRA, Lúcia Luppi. **Cultura é patrimônio**: um guia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PERES, Marilen Fagundes; SCHIMER, Janete; RITTER, Tatiane Souza. O ensino de História no Brasil: suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 193-209, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/59737/36905>. Acesso em: 14 maio 2023.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. *In*: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-26.

PUTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros**: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec, 2002.

REIS, José Carlos. A escola metódica, dita positivista. *In*: **A história, entre a Filosofia e a Ciência**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p. 15-32.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

RODRIGUES, Thamara de Oliveira. Os bastidores do cânone historiográfico: Abreu e Lima e as disputas pela escrita do Brasil. **Almanack**, Guarulhos, n. 29, ea01420, 2021.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da História o Brasil**: introdução metodológica. Vol. I. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

RODRIGUES, José Honório. Varnhagen: o primeiro mestre da historiografia brasileira (1816-1878). **Revista de História de América**, Nova York, n. 88, p. 93-122, jul./dez., 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20139337>. Acesso em: 11 ago. 2021.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da História o Brasil**: introdução metodológica. 2.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

RODRIGUES, José Honório. **História e historiografia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROWLAND, Robert. Patriotismo, povo e ódio aos portugueses: notas sobre a construção da identidade nacional no Brasil independente. *In*: JANCSÓ, István (org.). **Brasil**: Formação do Estado e da Nação. São Paulo: Hucitec/Ed. Unijuí/Fapesp, 2003, p. 365-388.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. O que é a Cultura Histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn**

Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história. Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016, p. 53-82.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história:** uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SALLES, Ricardo Henrique. O Império do Brasil no contexto do século XIX. Escravidão nacional, classe senhorial e intelectuais na formação do Estado. **Almanack**, Guarulhos, n. 04, p. 5-45, 2º semestre de 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 12 nov. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. A invenção do Brasil: um problema nacional?. **Revista de História**, [S. l.], n. 118, p. 3-12, jul. 1985. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61324>. Acesso em: 08 nov. 2023.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II:** a década de 1970: entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II: Império, **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 55-70, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32115/17331>. Acesso em 14 jun. 2023.

SCHMIDT, Sarah. Os primeiros livros didáticos. **Revista Fapesp**, p. 91-93, jul. 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-livros-didaticos/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil:** uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; CHAMON, Carla Simone; VASQUEZ, Gabriel. Ensinar história na escola primária oitocentista: o resumo da história do Brasil, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, **Niterói**, v. 11, n. 1, p. 15-34, 2. sem. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30932>. Acesso em: 8 set. 2022.

SOUZA, Adriana Barreto de. Um herói para a juventude: o duque de Caxias nas biografias e livros didáticos. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **Escrita da história escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 127-148.

SOUZA, Laura de Mello e. O nome do Brasil. **Revista de História**, [S. l.], n. 145, p. 61-86, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18919>. Acesso em: 8 maio. 2023.

SOUZA, Thomaz Oscar Marcondes de. A expedição portuguesa ao Brasil em 1501-1502 e Amerigo Vespucci. **Revista de História USP**, São Paulo, n. 42, v. 20, p. 395-411, jul. 1960. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/119970>. Acesso em: 11 jan. 2023.

SOUZA, Thomaz Oscar Marcondes de. A viagem de Pedro Álvares Cabral sob o ponto de vista náutico. **Revista de História**, [S. l.], v. 29, n. 59, p. 53-65, 1964. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/122751>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SOUZA, Thomaz Oscar Marcondes de. **O descobrimento do Brasil**: estudo crítico de acordo com a documentação náutica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

SPIX, F., Johann Baptist von; MARTIUS von. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. Trad. Lúcia Furquim Lahmeyer. Brasília: Senado Federal, 2017.

THIESSE, Ane- Marie. **Ficções criadoras**: as identidades nacionais. Trad. Eliane Cezar. Anos 90, Porto Alegre, v. 9, n. 15, p. 7-23, jan. 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6609/3932>. Acesso em: 13 maio. 2023.

THIESSE, Ane- Marie. **A criação das identidades nacionais**: Europa, século XVIII-XX. Lisboa: Temas & Debates, 2000.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **Memorial orgânico que a consideração das assembleias gerais e provinciais do Império, apresenta um brasileiro**. Dado a luz por um amante do Brasil. Parte 1. Madrid: Impr. da viuva de D. R. J. Dominguez, 1949.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. História cultural e historiografia brasileira. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15676> . Acesso em: 12 set. 2023.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira**: 1850-1951. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VECHIA, Ariclê. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX sob a égide das ideias europeias. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 104-128, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3907>. Acesso em: 02 out. 2020.

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê. Imperial Collegio de Pedro II: um elemento de manutenção da unidade nacional. In: Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Rio de Janeiro, **Anais**, Brasil, nov. 2009.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. O Collegio de Pedro II e a formação da mocidade brasileira (1838-1889), **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia-MG, v. 14, n. 1, p. 19-37, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32113/17465>. Acesso em: 05 jan. 2023.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 78-90.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

VIANNA, Hélio. **História do Brasil: período colonial**. V. 1. 4 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966.

WEHLING, Arno. **Estado, história, memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FONTES DA PESQUISA DOCUMENTAL

ABREU e LIMA, José Ignácio de. **Compêndio da História do Brasil**. Tomo I. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843.

BELLEGARDE, Henrique Luís de Niemeyer. **Resumo da Historia do Brasil até 1828**. Traduzido de Jean-Ferdinand Denis. Rio de Janeiro: Typographia de Gueffier e C., 1831.

GALANTI, Raphael Maria. **Lições de Historia do Brazil**. São Paulo: Typographia da Industrial de São Paulo, 1895.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **Lições de História do Brazil para uzo dos alunos do Imperial Collegio de Pedro Segundo**. Rio de Janeiro: Typ. Imparcial, 1861.

MAIA, Luis de Queirós Mattoso. **Lições de História do Brasil proferidas no internato do Gymnasio Nacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1898.

MARTIUS, Carl Friedrich Phillipp von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista trimestral de história e geografia ou Jörnral do instituto histórico e geográfico brasileiro**, Rio de Janeiro, tomo sexto, v. 6, n. 24, p. 381-403, jan. 1845.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **Historia geral do Brazil, isto é, do descobrimento, colonisação, legislação e desenvolvimento deste Estado, hoje império independente, escripta em presença de muitos documentos autenticos recolhidos nos archivos do Brazil, de Portugal, da Hespanha e da Hollanda por um socio do Instituto Historico do Brazil, natural de Sorocaba**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1854.