

## UNEMAT Editora

Editor

Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisor

Autores

Diagramação

Ricelli Justino dos Reis

Capa

Ricelli Justino dos Reis

*Copyright* © 2014 / Unemat Editora

Impresso no Brasil - 2014

### **Revista História e Diversidade/Expediente:**

Coordenador /Organizador: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 4, nº. 1, (2014) . 274 p.

Modo de acesso:<<http://www.unemat.br/revistas/historiaediversidade/>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural. 1. Unemat Editora. Departamento de História de Cáceres.

CDU 94+304.4 (05)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar/CRB1 2037



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil -

78200000

UNEMAT  
EDITORA

Fone/Fax 65 3221-0000 - [www.unemat.br](http://www.unemat.br) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

# Revista



**Dossiê:** Ensino de história e história da educação: caminhos de pesquisa  
(Volume I) - [2014/I]

## JOAQUIM MANUEL DE MACEDO E SUAS LIÇÕES DE HISTÓRIA GERAL PARA O BRASIL IMPÉRIO<sup>1</sup>

Luís César Castrillon Mendes<sup>2</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

lcesar69@yahoo.com.br

**RESUMO:** Dentre as diversas instituições fundadas no século XIX, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Imperial Colégio de Pedro II, constituíram-se em agremiações, dentre outras, que se encarregaram de fundamentar um ousado projeto de construção nacional. Transitando entre esses dois lugares sociais, políticos e culturais, cabe destacar, entre muitas outras personagens, a atuação de Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882). Neste *paper* serão analisadas algumas abordagens contidas em um dos seus manuais escolares de história do Brasil, a partir do referencial teórico proposto por Reinhart Koselleck (1923-2006), ou seja, um *espaço de experiência* de relativa estabilidade política, que abriria um promissor *horizonte de expectativa* para a jovem Monarquia constitucional brasileira. As lições de História do Brasil de Macedo foram escritas a partir de suas anotações de sala de aula e serviram para formar inúmeras gerações de jovens da “boa sociedade”.

**Palavras-chave:** Ensino de História do Brasil – Espaço de experiência – Horizonte de expectativa.

**ABSTRACT:** Among several institutions founded on nineteenth century, the Brazilian Historical and Geographical Institute and Imperial College of Pedro II, among others, appeared as associations in charge of sponsor a daring Project of national construction. Moving between these two social, political and cultural spaces, it's worth noting, among many personages Joaquim Manuel de Macedo's job (1820-1882). Some approaches within one of his scholar manual for Brazilian history will be analyzed in this role, according to the theoretical referential proposed by Reinhart Koselleck (1923-2006), in other words, a space of experiences of relative political stability that would open a shine horizon of hope for the Young Brazilian constitutional Monarchy. Macedo's History lessons of Brazil were written based on his notes of classroom and helped to form countless young people generations of “good society”.

**Keywords:** History of Brazil teaching - Space of experience - Horizon of hope.

Na área de Ensino de História, as pesquisas sobre concepções e usos dos livros didáticos são de grande expressividade em número e possibilidades interpretativas. Eles, assim como os Currículos, constituem objetos de intensos e polêmicos debates dentro e fora da esfera da pesquisa histórica. Trabalhos recentes, especialmente em relação aos livros didáticos, têm se voltado para o estudo das representações da cultura e da história dos povos ou grupos sociais excluídos e estigmatizados (negros, índios, mulheres, trabalhadores, crianças dentre outros) pela chamada “História Tradicional”, denunciando os silêncios, preconceitos e estereótipos produzidos pelo discurso histórico escolar.

1 Texto produzido como parte do processo avaliativo da Disciplina Seminário de Tese, ministrada pelo Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro no primeiro semestre de 2013.

2 Doutorando em História – Bolsista FAPEMAT/CAPES.

De acordo com a historiadora Circe Bittencourt, o livro didático é antes de tudo uma mercadoria, ou seja, um produto sujeito às técnicas de fabricação e comercialização inerentes à lógica do mercado, sofrendo interferências de vários personagens. É um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, produzindo uma série de técnicas de aprendizagem; ele apresenta não apenas o conteúdo da disciplina, mas a forma como ele deve ser ensinado, tornando-se um importante veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, figurando historicamente como o principal instrumento de trabalho de professores e alunos<sup>3</sup>. Esses compêndios ou manuais escolares, portanto, são importantes instrumentos para a divulgação de valores, conceitos e imagens, se apresentando como espaços privilegiados para se pensar as intersecções entre Memória e História<sup>4</sup>.

Este texto busca fazer uma análise acerca do tratamento dispensado a alguns temas veiculados em um desses manuais escolares, mais precisamente Lições de História do Brasil elaborado por Joaquim Manuel de Macedo, um dos catedráticos do Colégio Pedro II, fundado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Império brasileiro, no contexto que marcou o início de uma tentativa de se escrever uma história “geral” da e para a jovem Monarquia.

A escolha dessa personagem para análise justifica-se por representar algumas das principais inquietações por parte Estado, em consonância com o projeto do também recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), de se forjar um sentimento de identidade nacional por meio de uma narrativa que evidenciasse os grandes fatos e personagens que seriam os protagonistas dessa história. Os professores atuantes no Imperial Colégio de Pedro II saíam do quadro social do próprio Instituto, estabelecendo desta forma uma interface que articulava uma ênfase na coleta e sistematização de informações sobre o Brasil por parte do IHGB e a sua divulgação por meio dos “materiais didáticos” trabalhados pelos catedráticos do Colégio. A construção da memória e da história nacionais teria como base duas instituições: uma destinada à pesquisa e seleção de material e a outra à formação, por meio do ensino público de História.

O entusiasmo em se coletar um acervo memorialístico por parte do Instituto Histórico teria como consequência imediata disseminar os conhecimentos selecionados e sistematizados através da publicação na Revista trimestral e da atuação dos professores no Colégio Pedro II e, dessa instituição, considerada modelar, para os outros centros de ensino espalhados pelas províncias do Império.

## O Instituto Histórico e o Imperial Colégio: lugares de construção de narrativas históricas

Durante o período regencial, dentre os diversos projetos políticos possíveis para o Brasil, consagrou-se a opção regressista-centralizadora, cujos resultados imediatos foram as fundações do Colégio Pedro II, em 1837 (iniciativa do Ministro 3 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: O saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2008, p. 69-73.

4 MORAES, Renata Figueiredo. Memórias da Abolição: uma leitura das obras didáticas de Osório Duque-Estrada e João Ribeiro. In: Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Bernardo Pereira de Vasconcelos e do regente Pedro de Araujo Lima), que instituiria, nos seus programas curriculares, o ensino de História ao longo de suas oito séries, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, agremiação que conduziu prioritariamente as discussões historiográficas desde a sua criação até a inauguração das universidades nas primeiras décadas do século passado.

A criação do Imperial Colégio de Pedro II, a exemplo do Instituto Histórico, obedeceu a intenção por parte do Estado de se implementar, nas outras regiões, as diretrizes determinadas pelas instituições modelares do Império. De acordo com Arlette Gaparello, o ensino secundário colegial<sup>5</sup> pode ser visto como a materialização de uma política de formação das elites nacionais, como um grupo que deveria sobressair-se e manter-se distinto do conglomerado heterogêneo formado pelos habitantes do Brasil independente<sup>6</sup>.

A imponência do edifício do Imperial Colégio, construído por Grandjean de Montigny (1776-1850), arquiteto que veio com a missão artística francesa em 1816, a realização de rituais solenes ligados ao jovem imperador e à Monarquia, bem como as escolhas das datas comemorativas ou de início das aulas, como o dia 25 de março (aniversário da Constituição imperial), tornavam a instituição um *locus* de articulação entre memória e história, algo como uma construção de uma *memória institucional dentro da memória nacional*<sup>7</sup>.

Analisar o Colégio modelo e sua interface com o IHGB, durante o Segundo Reinado, pode ser uma via de acesso às articulações acerca da produção de uma escrita histórica e seus desdobramentos nos estabelecimentos de ensino. Porém, essa ligação nem sempre se manteve harmoniosa. Os dois primeiros manuais adotados pelo Colégio, entre 1838 e 1861, o *Resumo da História do Brasil* e o *Compêndio da história do Brasil*, de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde (1802-1839) e de José Inácio de Abreu e Lima (1796-1869), respectivamente, são exemplos que denotam a não influência do IHGB, pelo menos no processo de elaboração: a obra de Bellegarde foi produzida antes mesmo da fundação do Instituto e a de Abreu e Lima a partir de outro lugar sócio-institucional<sup>8</sup>. Ambas, porém, sofreriam interferências por parte do Instituto: as de Bellegarde seriam positivas, porém as endereçadas a Abreu e Lima manifestar-se-iam por meio da desqualificação por parte de Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878) e pela comissão de redação da *Revista*, liderada pelo primeiro secretário perpétuo Januário da Cunha Barbosa (1780-1846)<sup>9</sup>.

Interessante é o fato de os dois primeiros manuais utilizados no Colégio, por mais de duas décadas, terem sido elaborados por militares, o que para Circe Bittencourt implica em uma reflexão sobre o *lugar da produção histórica* e seu *papel na configuração do Estado nacional*. Mais instigante ainda é que essas obras, de forma paradoxal, foram

5 O ensino secundário seria o equivalente ao atual ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º anos.

6 GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004, p. 33.

7 GASPARELLO, Arlette Medeiros. Op. Cit., p. 33.

8 BELLEGARDE, Henrique Luiz de Niemeyer. *Resumo da historia do Brasil*. Rio de Janeiro: Tip. Gueffier, 1831. ABREU E LIMA, José Ignácio de. *Compendio da Historia do Brasil desde a mais remota antiguidade até os nossos dias*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843, 2 v.

9 Mendes, Luís César Castrillon. 2011. *Publicar ou Arquivar? A Revista do IHGB e a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889)*. Dissertação de Mestrado em história. Cuiabá. UFMT.

baseadas em autores estrangeiros, como Ferdinand Denis (1798-1890), no caso do major Bellegarde, e Alphonse de Beauchamp (1769-1832), no caso do general Abreu e Lima. A preocupação dos militares na produção de textos para serem divulgados no ambiente escolar vinculava-se a uma visão de história nacional representativa da configuração do poder que se instalava e das novas concepções de Estado nacional.

No contexto da formação das nações na América ibérica, nas quais os militares não se originaram da camada aristocrática, esses setores sociais se identificaram prontamente com o poder do Estado e suas necessidades de formação de quadros burocráticos como forma de sustentação política. Atuaram em diversos setores para a constituição de uma ideologia de pátria e de nação associando-as a uma história de conquista territorial, evidenciando uma dimensão de poder predestinado<sup>10</sup>.

Passado essa fase inicial de uma *história patriótica*, chegaria o momento de se legitimar o modelo de nação *debaixo da imediata proteção de sua majestade imperial*, por intermédio das duas principais instituições aos olhos de D. Pedro II: O Imperial Colégio e o Instituto “brasileiro”. Além disso, a escrita da história “geral” do Brasil<sup>11</sup> já havia sido realizada, em 1854, por um dos historiadores do IHGB. Nesse contexto, Joaquim Manuel de Macedo inaugurava uma nova etapa da produção didática com as suas *Lições de Historia do Brazil*, de 1861<sup>12</sup>.

Professor de História, Geografia e Corografia do Brasil no Imperial Colégio há 12 anos, além de ter sido secretário do IHGB entre 1852-56 e orador da mesma instituição durante 30 anos, Macedo torna-se uma personagem estrategicamente localizada na articulação entre os dois lugares de produção discursiva: o “erudito” e o “didático”. Apesar de se manter impassível diante da obra maior de Varnhagen, é visível a influência do Visconde de Porto Seguro nas suas *Lições*, sobretudo, à ênfase em uma história política e administrativa e ao modelo de cronologia adotado – os chamados *quadros de ferro* – nas palavras de Capistrano de Abreu<sup>13</sup>.

Dessa forma, para Arlette Gasparello, a obra didática de Macedo contou com a força das representações sociais ligadas a três importantes instâncias, duas delas institucionais: o IHGB, que detinha o controle da produção historiográfica, e o Colégio Pedro II, referência maior na instrução secundária oficial. A terceira, a fonte básica para as suas *Lições*, a *Historia Geral do Brasil*, escritas em 1854 pelo Visconde de Porto Seguro, garantiria projeção e longevidade nas práticas escolares<sup>14</sup>.

10 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e saber escolar – 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 136 e 141.

11 Apesar da ousadia esboçada no título da obra de Francisco Adolfo de Varnhagen, se for levado em consideração as interferências do lugar social na produção discursiva, bem como dos posicionamentos adotados pelo narrador, qualquer escrita histórica com pretensões de ser “geral” não consegue se libertar de seu caráter intrinsecamente “regional”.

12 Joaquim Manuel de Macedo publicou duas obras que foram utilizadas no Colégio Pedro II: a de 1861, para alunos do 4º ano e a de 1863, para alunos do 7º ano. O livro analisado neste trabalho é a publicação de 1865, intitulada *Lições de história do Brasil para uso nas escolas de instrução primaria*. Rio de Janeiro: Garnier, 1875.

13 ABREU, João Capistrano de. Carta a Barão do Rio Branco, de 17 de abril de 1890. In: José Honório Rodrigues. Explicação. Capítulos de História colonial. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1988, p. 13.

14 GASPARELLO, Arlette Medeiros. Op. Cit., p. 130.



## Espaços de experiências e horizontes de expectativas no Oitocentos brasileiro

Na análise da atuação de Macedo nas instituições imperiais utilizar-se-ão como referenciais teóricos os conceitos *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*, propostas por Reinhart Koselleck (1923-2006), enquanto formas diferenciadas e assimétricas de diversas sociedades nas suas respectivas contemporaneidades se relacionarem com os tempos passado e futuro. Segundo o historiador germânico, é da tensão entre essas duas categorias formais – experiência e expectativa, que de uma forma sempre diferente, suscitando novas soluções, é que surge o tempo histórico<sup>15</sup>.

O final do século XVIII testemunharia uma alteração da concepção de história: a história “antiga”, clássica e moralizante seria gradativamente suplantada por uma concepção “moderna”, científica e “verdadeira”. A “História”, com inicial maiúscula, agora um singular coletivo, designaria um conjunto de histórias particulares, inseridas em um contexto global e dotadas de sentido. Para Koselleck, essa mudança seria consequência do afastamento, característico dos tempos modernos, entre as categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa. Essa ruptura encontra suas origens no processo revolucionário francês de 1789. As repercussões desse movimento propiciaram uma radical alteração nos valores, como por exemplo, a confecção de uma nova definição de verdade, que fosse absolutamente independente dos juízos e conflitos e que, por isso mesmo, tivesse condições de fornecer critérios para a reconstrução do mundo pós-revolução<sup>16</sup>.

Porém, ao longo do século XIX no Brasil, houve uma continuidade do modelo *magistra vitae*, que conviveria com a concepção filosófica e científica de história.

Manoel Salgado Guimarães tratou desse problema, evidenciando a convivência de distintos *regimes de historicidade*<sup>17</sup> implícitos numa concepção da história como mestra da vida e aquela que percebe a história (disciplina) como a narrativa e inteligibilidade de fatos que não se repetem<sup>18</sup>. Para o saudoso historiador, as marcas das luzes setecentistas se faziam presentes em pleno século XIX e num plano político agora alterado em virtude da Independência proclamada em 1822<sup>19</sup>. Ao encerrar o artigo, Salgado Guimarães questiona: “Mas como escrever essa história? Como parte de uma história universal mestra e herdeira das Luzes ou conforme as demandas de um projeto romântico e historicista?”<sup>20</sup>

15 KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos modernos Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006, p. 313.

16 ARAUJO, Ricardo Benzaquen de. Ronda noturna. Narrativa, crítica e verdade em Capistrano de Abreu. Estudos históricos. [on line] Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 28-54. Disponível na World Wide Web: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1936>.

17 De acordo com o historiador francês François Hartog, regimes de historicidades são os diferentes modos de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo não é a mesma. Conferir: hartog, François. Tempos do mundo, História, Escrita da História. In: Estudos sobre a escrita da história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 16.

18 Manoel Luiz Salgado Guimarães. Entre as luzes e o romantismo: as tensões sobre a escrita da história no Brasil oitocentista. In: Estudos sobre a escrita da história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 69.

19 Idem, p. 83.

20 Idem, p. 83-84. Conferir também: WEHLING, Arno. Historicismo e concepção de história nas origens do IHGB. In: Origens do IHGB: ideias filosóficas e sociais e estrutura de poder no Segundo Reina-

Pode-se dizer para o caso brasileiro que, a exemplo da insistência da permanência da dicotomia ensino-pesquisa, nos dias atuais, houve uma separação ou mesmo uma hierarquização de dois tipos de história: a elaborada nos centros de pesquisa e a reservada ao ensino, expressa nos manuais escolares. Nestes, de acordo com Valdeci Araujo, não somente a expressão mestra da vida estará presente, como ainda associada com um tipo metodologia de aprendizado centrado em técnicas de memorização. As *Lições* de Macedo é um bom exemplo disto. A repetição dos fatos do discurso escolar contrastava com as exigências reflexivas, filosóficas e de erudição atribuídas à grande história<sup>21</sup>.

Os diversos discursos, contidos nos manuais escolares oitocentistas, expressaram as suas relações com um corpo social-econômico, político e cultural, além de uma ou mais instituições de saber. Neste caso, tornam-se relevantes as reflexões desenvolvidas por Michel de Certeau, um intelectual francês que produziu trabalhos em diversos campos do conhecimento, tais como, história, sociologia, antropologia, filosofia e psicanálise. Para este autor, se faz uma *operação historiográfica* com a combinação de um lugar social, práticas científicas e uma escrita. Em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam<sup>22</sup>. Assim torna-se impossível, para Certeau, analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza silenciosamente<sup>23</sup>.

Em história, prossegue o historiador francês, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho<sup>24</sup>. Nos estatutos do IHGB expressam-se: *coligir, metodizar, publicar ou arquivar* [...] e essas publicações teriam seus públicos alvos, quais sejam, os leitores da Revista do IHGB e os alunos e professores do Imperial Colégio além de outras instituições congêneres nas províncias que se encarregariam da formação intelectual das futuras gerações da elite brasileira.

### O Brasil de Macedo em lições: Temas para a “História Geral” do Império brasileiro

Para se construir identidades que tenham um alcance nacional, deve-se atentar para alguns pontos analisados pelo teórico dos estudos culturais Stuart Hall. São eles: origem, povo, mito fundacional, estabelecimento de continuidades e invenção de uma tradição. Analisando as *Lições* de Macedo, pode-se constatar a sequência apontada pelo autor jamaicano: a origem da nação estaria na temática do “Descobrimento”; o português seria o povo eleito; as Guerras flamencas como símbolo do marco da fundação nacional; a Independência política, fundamentada na continuidade com a

---

do. Rio de Janeiro: IHGB, 1989 e A invenção da história: estudos sobre o historicismo. Rio de Janeiro: EUGF/EUFF, 2001. RICUPERO, Bernardo. O Romantismo e a ideia de Nação no Brasil (1830-1870). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

21 ARAUJO, Valdeci Lopes. Sobre a permanência da expressão *historia magistra vitae* no século XIX brasileiro. In: Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011, p. 130-147.

22 CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 66-67.

23 Idem, p. 71.

24 Idem, p. 81.



casa de Bragança e as tradições inventadas. Estas se manifestariam por meio de uma narrativa comum (buscando uma única identidade, que apagaria ou silenciaria as demais).

O grande problema que se impunha para o candidato a escrever a tal história imperial foi justamente a composição do povo brasileiro. O indígena contemporâneo era mal visto e o negro trazido do continente africano, ignorado. O grande contingente de negros e de nações indígenas espalhadas pelas diversas províncias inviabilizaria a formação do povo nacional, que na medida do possível deveria ser “puro”, ou seja, branco, conforme o exemplo das nações na Europa.

Por essa razão, neste texto, se dará ênfase a abordagem do historiador literato relacionada apenas aos indígenas, por ser um dos assuntos que mais mereceram atenção da elite letrada luso-brasileira desde os tempos coloniais. O povo eleito, como era de se esperar, foi o europeu monarquista, católico e bem nascido em detrimento de “índios”, “negros” e republicanos<sup>25</sup>.

A historiadora Kaori Kodama ao analisar os índios no Império do Brasil por meio da etnografia do IHGB, evidencia duas expressões interessantes para se analisar grupos excluídos tendo como fonte justamente quem tende a excluí-los: a *presença de uma ausência*, e o *não-lugar*, frases que podem representar a imagem desses grupos marginalizados no processo de construção nacional promovido pela Monarquia.

A solução dos ilustrados imperiais para o “índio” seria genial se não fosse trágica: inicialmente foram elaboradas generalizações maniqueístas do tipo índio bravo (Tapuias) e *manso* (Tupi), sendo de imediato estes considerados *vítimas* e aqueles, *inimigos*. O próximo passo foi desenvolver teses como a da *decadência* desses grupos e consequentemente a certeza de seu desaparecimento num futuro não tão distante, o que abriria as portas para a imigração estrangeira, preferencialmente de origem europeia. Se o “índio” contemporâneo estava fadado a desaparecer a solução foi lançar luzes sobre as nações do passado distante, ou seja, os tempos do “Descobrimento” (a origem). Porém, como destaca Kodama, eles seriam iluminados a partir da Etnografia do Instituto e não da História. Assim hierarquizavam-se disciplinarmente as personagens: os “índios” pertenceriam aos estudos etnográficos e, portanto, excluídos da história que se queria científica.

O próprio Karl Friedrich Phillip von Martius, idealizador de uma forma de como se deveria escrever a história do Brasil e uma das referências em assuntos indígenas à época, defendia que o melhor método para se estudar essas populações era o recurso aos estudos sobre a natureza, da Botânica e da Geologia, em conjunção com o universo dos costumes e hábitos, o estudo da língua, o estado de direito e os usos médicos<sup>26</sup>. De maneira natural e indiscutível, conclui a autora, a natureza do Brasil

25 Optou-se por grafar entre aspas para fazer referência ao fato de que esses termos utilizados no discurso historiográfico são generalizações da riqueza étnica e cultural que os termos *índio* ou *negro* representam. Da mesma forma os grupos indígenas específicos são grafados no singular, de acordo com as determinações da Associação Brasileira de Antropologia – ABA.

26 KODAMA, Kaori. Os índios no Imperio do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; São Paulo: EdUSP, 2009, p. 180. Ver também GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História e natureza em von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação. História, Ciências, Saúde MANGUINHOS. [on line] julho-outubro de 2000, vol. 7, nº 2. Disponível na World Wide Web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-5970200000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-5970200000300008).

seria a entrada para a sua história e, de modo inverso, o término da narrativa sobre os “índios” indicava o começo da história da colonização e da civilização brasileira.

O professor Macedo que transitava pelo Instituto e pelo Colégio modelo estava ciente desse intenso debate acerca dos indígenas. Em seus manuais escritos a partir de 1861 estavam registrados a falta de civilidade dos indígenas e um profundo silêncio para com os negros, tendo como pano de fundo a ação do português “civilizador”, como, por exemplo, nas suas “explicações” a seguir:

Gentio: quer dizer a gente barbara que não tem fé, nem conhece a lei de Deos.

Anthropophagia: é a acção ou habito de comer carne humana. Chamam-se anthropopha os povos barbaros que têm esse horrivel costume. (MACEDO, 1875, p. 42).

Selvagens: chamam-se os povos que ignoram a arte de escrever, que não têm policia, que não têm religiao, ou professam religiao absurda, e que vivem em plena liberdade da natureza. (Idem, p. 52).

Essas “explicações” compunham a obra de Macedo ao lado dos “quadros sinóticos” e das “perguntas”, ao término do texto narrativo contido nas lições, que perfaziam em média de cinco a seis páginas. Sua narrativa prosseguia apresentando os primeiros habitantes do que hoje conhecemos como Brasil, ora comparando-os com a exuberância da flora, mostrando o campo disciplinar ou o *não-lugar* ao qual estavam destinados:

No meio porém desta natureza opulenta e de proporções colossais, o que se apresentou aos olhos dos descobridores e conquistadores do Brasil menos digno de admiração e mais mesquinho foi o gentio que habitava esta vasta região. (MACEDO, 1875, p. 38).

Ora, como nas passagens a seguir, elencando as características (ou as *presenças das ausências*) sociais, econômicas, culturais e religiosas:

Vivendo vida de combates o gentio era vingativo e feroz, e levando a vingança até a antropofagia [...] ufanava-se de devorar os inimigos e prisioneiros [...] o gentio tinha todos os defeitos e vícios do selvagem, mas possuía também alguns sentimentos nobres e generosos. (MACEDO, 1875, p. 41).

O gentio do Brasil tinha laços de família, embora muito limitados. [...] O casamento do selvagem não era celebrado com cerimônia alguma religiosa. (idem, p. 46).

O gentio do Brasil quase que não conhecia relações sociais; subdividindo-se em tribos numerosas e estas em hordas ou cabildas compostas de algumas centenas de indivíduos, vivia espalhado, desunido, e guerreando-se constantemente. (Idem, p. 48).

O gentio era nômade [...] não tinha religião fundada em princípios. [...] Acreditavam os selvagens em bons e maus gênios. (Idem, p. 49).

E deviam estar assim atrasados em civilização, pois que estavam sempre ocupados em guerrear. (Idem, p. 50).

É bom lembrar que Macedo fazia parte da ala do Instituto Histórico “simpatizante” ao indígena, ao lado de nomes como Gonçalves Dias, Magalhães e Araujo Porto Alegre, ao contrário, por exemplo, de Francisco Adolfo de Varnhagen, que os viam negativamente. Por que então Macedo em seu manual descreveu dessa forma os primeiros habitantes do continente?

Primeiramente, a obra máxima do Visconde de Porto Seguro foi a sua principal referência, como faz questão de deixar bem claro nos prefácios dos manuais. Atitude que não se verificou nas Atas transcritas nas páginas da Revista do IHGB e nem nos Relatórios de final de ano, lembrando que Macedo era o secretário do Instituto quando Varnhagen publicou a sua História Geral. Depois, a mudança de opinião sobre os indígenas parece estar relacionada mais ao tipo de indígena que deveria participar da nação. A forma de tratamento e concepção das populações autóctones que o IHGB estava abraçando era a “romantizada”, idealizada, assim como o passado grandioso e as exuberantes florestas, enfatizando a ancestralidade gloriosa do Brasil. Porém, as inúmeras nações indígenas que insistiam em disputar espaço e conquistas com os bem nascidos e que deveriam constituir a nação simplesmente foram ignoradas.

Em um novo *horizonte de expectativa* motivado pela emancipação política de 1822 e pela consolidação do Segundo Reinado, a nova narrativa nacional privilegiava a história político-administrativa luso brasileira. O sentido em direção ao progresso e a inserção do Brasil no rol das nações civilizadas e, ao mesmo tempo, mostrando suas especificidades, como as exuberantes florestas e o “índio” épico, os Tupi, romantizados, dos tempos coloniais, fizeram com que se tornassem coevas duas concepções de história no *espaço de experiência* brasileiro: o modelo *magistra vitae* e a história filosófico-científica. Esta privilegiaria o processo, a mudança e a transformação; ou seja, uma aceleração temporal rumo ao progresso da civilização. Aquela, ainda uma história moralizante, que, voltada ao passado, faria ressurgir fatos e personagens dignos de lembrança para formar os cidadãos da boa sociedade. A *biografia da nação* prognosticaria um futuro promissor.

Nos termos de Koselleck, têm-se então no primeiro caso, a ênfase no passado garantindo a proximidade entre a *experiência* e a *expectativa*. Concepção ideal para se materializar em manuais de história com intuito de pedagogizar as gerações futuras. No segundo, uma aceleração em direção ao futuro atrelado ao progresso causando o afastamento entre essas duas categorias formais. Esta se faria presente no Instituto Histórico, *locus* de pesquisa, coleta e sistematização de fontes e personagens para a história nacional até as primeiras décadas do século passado.

Essa aceleração progressiva fica evidente nas palavras do próprio secretário Macedo na sessão magna de aniversário do IHGB, em 1856:

Não ha mais historia contemporânea, o dia de hontem parece ja bem longe abysmado na sombra do passado. As perspectivas recuam quando a grandeza e a multidão dos objectos e dos acontecimentos se interpoem

entre o olhar e a memória. (MACEDO, 1856, p.107)<sup>27</sup>.

Logo, no Oitocentos brasileiro a permanência da concepção de história *magistra vitae* foi de grande utilidade para “moralizar” a jovem nação. Muito utilizada no Colégio, não deixou de se fazer presente no Instituto da Corte, principalmente nas cerimônias de elogio aos sócios falecidos e nas sessões de aniversário aos finais de ano. Na Revista do IHGB havia seções destinadas a biografias dos grandes personagens, cujos exemplos de devoção à pátria deveriam ser seguidos pelas futuras gerações.

As dicotomias ensino/pesquisa e professor/pesquisador que persistem até os dias atuais seguramente são filhas do século XIX. Essas abordagens são inconcebíveis de acordo com os novos pressupostos da História: para se ensinar é preciso pesquisar e o professor necessita de uma sólida formação teórica, para que esta o auxilie na ação docente reflexiva. Figuras como Varnhagen e Capistrano de Abreu foram exemplos de “estudiosos” e “pesquisadores”. Capistrano inclusive desistiu da carreira docente para dedicar-se somente à pesquisa, livrando-se de seus “estúpidos alunos”. Macedo e João Ribeiro foram “apenas” professores, apesar do fato deste ter escrito sua História do Brasil bem antes daquele ter tirado do prelo a sua obra mais elogiada e ter sido uma de suas principais referências; uma clara manifestação, nas palavras de Andre Chervel, do efeito Wilamowitz<sup>28</sup>.

Macedo transitava tanto no centro de pesquisa teórico-historiográfico (IHGB), como no centro de difusão (Imperial Colégio). Além disso, era catedrático de disciplinas muito caras ao projeto imperial, como, a História, a Geografia e a Corografia. Qualquer autor que construísse uma narrativa que englobasse o temporal e o espacial e ocupasse esses lugares estratégicos, certamente teria sucesso editorial garantido.

Joaquim Manuel de Macedo tornou-se um autor consagrado, e, à sua maneira contribuiu para a escrita da história oitocentista brasileira. Tendo como base a História Geral do Visconde de Porto Seguro, avaliada como uma História erudita, fundamentada em uma inquestionável pesquisa documental legitimadora do modelo estatal vigente, o professor-doutor desenvolveu o seu método, embasado também em suas anotações de sala de aula. Dessa maneira, seu manual esteve disponível para alunos e professores do Colégio Pedro II e para alunos da instrução primária da Corte, para posteriormente ser disseminado para as outras províncias. Em ambos os casos, tanto na *História Geral* como nas *Lições de História*, as nações indígenas garantiram os seus devidos *não-lugares* na emergente nação monárquica constitucional brasileira.

### Fontes:

27 MACEDO, Joaquim Manuel de. Relatório do 1º secretário. Revista do IHGB. [on line] 1856, Tomo 19, p. 107. Disponível na World Wide Web: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>.

28 O “efeito Wilamowitz” é uma referência ao filólogo alemão Ulrich von Wilamowitz-Möllendorff, o primeiro autor a sugerir, em 1889, a influência da escola sobre o saber erudito, confirmada em pesquisas mais recentes. Cf. CARDOSO, Oldmar. Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História. [on line] 2008, vol. 28, nº 55, p. 153-170. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf>. Conferir também: CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. [on line] 1990, Pannonica, n.2, p.117-229. Disponível na World Wide Web: <http://pt.scribd.com/doc/62595645/Chervel-Andre-Historia-das-disciplinas-escolares>.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de história do Brasil** para uso nas escolas de instrução primária. Rio de Janeiro: Garnier, 1875. [1865].

\_\_\_\_\_. Relatório do 1º secretário. Revista do IHGB. [on line] 1856, Tomo 19, p. 107. Disponível na World Wide Web: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. Madri, Imprensa da V. de Dominguez, 1ª ed., 1854, Tomo I, 1857, Tomo II.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB). Tomos XVII a XX (1855-1857). Disponível em: <http://www.ihgb.org.br/rihgb.php>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, João Capistrano de. Capítulos de História colonial. 1500-1800. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1988 [1907].

ARAUJO, Ricardo Benzaquen de. Ronda noturna. Narrativa, crítica e verdade em Capistrano de Abreu. Estudos históricos. [on line] Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 28-54. Disponível na World Wide Web: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1936>.

\_\_\_\_\_. Sobre a permanência da expressão *historia magistra vitae* no século XIX brasileiro. In: Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011, p. 130-147.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção História da Educação).

CARDOSO, Oldmar. Para uma definição de Didática da História. Revista Brasileira de História. [on line] 2008, vol. 28, nº 55, p. 153-170. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n55/a08v28n55.pdf>.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. [on line] 1990, Pannonica, n.2, p.117-229. Disponível na World Wide Web: <http://pt.scribd.com/doc/62595645/Chervel-Andre-Historia-das-disciplinas-escolares>.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Entre as luzes e o romantismo: as tensões sobre a escrita da história no Brasil oitocentista. In: \_\_\_\_\_ (org.). Estudos sobre a escrita da história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 68-85.

\_\_\_\_\_. História e natureza em von Martius: esquadrinhando o Brasil para construir a nação. História, Ciências, Saúde MANGUINHOS. [on line] julho-outubro de 2000, vol. 7, nº 2. Disponível na World Wide Web: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702000000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702000000300008).

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

HARTOG, François. O século XIX e a História: o caso Fustel de Coulanges. Apresentação. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003, p. 9-16.

KODAMA, Kaori. Os índios no Imperio do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; São Paulo: EdUSP, 2009



KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos modernos* Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

MENDES, Luís César Castrillon. *Publicar ou Arquivar? A Revista do IHGB e a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889)*. Dissertação de Mestrado. UFMT, Cuiabá, 2010.

MORAES, Renata Figueiredo. *Memórias da Abolição: uma leitura das obras didáticas de Osório Duque-Estrada e João Ribeiro*. In: *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

RICUPERO, Bernardo. *O Romantismo e a ideia de Nação no Brasil (1830-1870)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEHLING, Arno. *Estado, história, memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

\_\_\_\_\_. *A invenção da história: estudos sobre o historicismo*. Rio de Janeiro: EUGF/EUFF, 2001.