



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

**LAURA COSTA NOGUEIRA DA GAMA LEMOS DOS
SANTOS**

ESCRITAS DA HISTÓRIA DO BRASIL:
ensino como pesquisa e história da historiografia em diálogo

Rio de Janeiro
2023

LAURA COSTA NOGUEIRA DA GAMA LEMOS DOS SANTOS

ESCRITAS DA HISTÓRIA DO BRASIL:
ensino como pesquisa e história da historiografia em diálogo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dr Júlio Cesar Paixão Santos

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, Laura Costa Nogueira da Gama Lemos dos
Escritas da história do Brasil : ensino como pesquisa e história da
historiografia em diálogo / Laura Costa Nogueira da Gama Lemos dos
Santos. – Rio de Janeiro, 2023.

54 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História)
– Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura.

Orientador: Júlio Cesar Paixão Santos.

1. História – Estudo e ensino. 2. Brasil - História. 3. Historiografia -
Brasil. 4. Ensino - Pesquisa. I. Santos, Júlio Cesar Paixão. II. Colégio
Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

LAURA COSTA NOGUEIRA DA GAMA LEMOS DOS SANTOS

ESCRITAS DA HISTÓRIA DO BRASIL:

ensino como pesquisa e história da historiografia em diálogo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 20 de dezembro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Cesar Paixão Santos

EEH/Colégio Pedro II

Orientador

Profa. Dra. Renata Augusta dos Santos Silva

EEH/Colégio Pedro II

Profa. Dra. Cinthia Monteiro de Araújo

PROFHistória/Universidade Federal do Rio de Janeiro

Acreditar é preciso, tanto quanto navegar. Sem juízo não dá, viver é a busca por motivo. Ser feliz pra ter motivação e coração pra agir enquanto tá vivo.

Sant'Clair Araújo Alves de Souza, 2015

AGRADECIMENTOS

Agradecer está entre os melhores momentos da formação de um professor. Mesmo porque isso demonstra que mais um ciclo de vida acadêmica se encerra. Chego aqui grata a todos que fizeram parte desse período desafiador. Desafiador menos pelas questões propriamente acadêmicas que pelas questões sociais, políticas, interpessoais e climáticas. Sendo parte da primeira turma que retorna ao curso presencial, acredito que ainda estamos todos nos ajustando ao mundo pós-pandemia e às suas implicações. Chego ao final desse ano cansada, assim como todos. Mas, feliz por todo o aprendizado e por perceber o impacto positivo que a Especialização em Ensino de História teve em minha prática.

Agradeço especialmente:

À minha família, Edina, Fred e Bia, por desde sempre investirem energia e dinheiro em minha jornada acadêmica. Tendo, mesmo durante as brigas, torcido e acreditado em mim.

Ao Lucas, meu companheiro da vida. Pela paciência, força, incentivo e, quando necessário, calma.

Ao Murilo, amigo de infância que reencontrei na especialização. Obrigada pela companhia nos diversos perrengues que passamos voltando para Niterói.

Ao corpo docente da Especialização em Ensino de História. Sou grata pela formação, pelo tempo e pela dedicação oferecida por todos e todas.

Ao Julio Cesar Paixão Santos pela orientação e paciência. Muito obrigada pelas críticas, sugestões, hipóteses e auxílio na escrita deste trabalho.

Por fim, agradeço a todos que lerão este texto. Torço para que, em breve, existam diversas políticas públicas de incentivo para que mais professores reflitam sobre sua prática, produzam, pesquisem e desenvolvam a educação pública com qualidade. Nós precisamos.

RESUMO

SANTOS, Laura Costa Nogueira da Gama Lemos dos. **Escritas da História do Brasil: ensino como pesquisa e história da historiografia em diálogo.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho busca historicizar a História do Brasil destacando aspectos do estudo da historiografia para o ensino como pesquisa. O objetivo se constitui no questionamento da escrita da História do Brasil como atividade humana socialmente construída, compósita, permeada por relações de poder e sujeita a transformações. Acredita-se que ao longo do processo histórico de emergência e desenvolvimento de um padrão histórico disciplinar para a História do Brasil existem oportunidades para refletir em sala de aula sobre os procedimentos de construção do conhecimento historiográfico. Assim, compreender que a escrita da história é uma maneira, dentre outras, de se relacionar com as experiências dos homens e das sociedades dispersas no tempo pretérito. Além disso, apreendê-la em sua dimensão procedimental que a enquadra enquanto processo coletivo de (re)construção do passado. Mostrar que a historiografia da História do Brasil possui uma história, com tensões e disputas, situa o trabalho do historiador no tempo e no espaço.

Palavras-chave: ensino de história; ensino como pesquisa; história da historiografia brasileira.

ABSTRACT

SANTOS, Laura Costa Nogueira da Gama Lemos dos. **Escritas da História do Brasil: ensino como pesquisa e história da historiografia em diálogo.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

This work aims historicize the History of Brazil, highlighting aspects of the study of historiography for teaching as research. The objective is to question the writing of the History of Brazil as a socially constructed, composite human activity, permeated by power relations and subject to transformation. It is believed that throughout the historical process of emergence and development of a disciplinary historical standard for the History of Brazil there are opportunities to reflect in the classroom on the procedures for constructing historiographic knowledge. Thus, understanding that writing history is one way, among others, of relating to the experiences of men and societies dispersed in the past. Furthermore, understanding it in its procedural dimension that frames it as a collective process of (re)construction of the past. Showing that the historiography of the History of Brazil has a history, with tensions and disputes, places the historian's work at time and space.

Keywords: history teaching; teaching as research; history of Brazilian historiography.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	Pág.9
2	HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E NAÇÃO NO XIX: FUNDAMENTOS DE UMA PROBLEMÁTICA.....	Pág.13
3	ENSINO DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA COMO PESQUISA.....	Pág.32
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	Pág.37
	REFERÊNCIAS.....	Pág.39
	APÊNDICE – OFICINA ESCRITAS DA HISTÓRIA DO BRASIL.....	Pág.44

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste trabalho é analisar as possibilidades de inclusão de estudos da História, sob sua historicidade, destacando o potencial do diálogo entre ensino como pesquisa e história da historiografia. No ano de 2021, Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi publicaram um artigo que analisa o componente curricular História para os anos finais do ensino fundamental. Elas concluíram que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mantém relações próximas com a tradição historiográfica moderna ao não só privilegiar uma abordagem cronológica linear, quadripartite e eurocêntrica, como também obstaculizar outras estratégias de organização do conhecimento histórico. Partindo da premissa das autoras de que da passagem do currículo prescrito ao currículo em ação o professor opera aproximações e afastamentos que podem fugir às normas de controle prévio, a abordagem proposta se situa no âmbito do currículo em ação. Baseada em pesquisa bibliográfica e documental, age sobre o componente curricular História para o 2º ano do ensino médio.

No que diz respeito à tradição historiográfica moderna, esse período é profícuo para compreender sua divulgação e questionar sua manutenção no presente. Em meados do século XIX, a formação do Estado Imperial, a constituição da identidade nacional e a escrita da História do Brasil emergiram estreitamente relacionados. Entre 1854 e 1857, Francisco Adolfo de Varnhagen publicou os dois volumes da *História Geral do Brazil* consolidando a historiografia moderna brasileira. Foi responsável por reunir e analisar a documentação considerada importante para a História do Brasil em seu contexto. No desenvolvimento de sua narrativa, buscou destacar o sentido geral de evolução da nação brasileira rumo à civilização moderna. Nesse ponto, encontra-se o destaque de Manoel Salgado Guimarães (2011) para sua obra em meio a outras do período.

Varnhagen escreveu para seus pares, outros homens letrados do círculo de dirigentes imperiais. Segundo Selma Rinaldi de Mattos (2000), quem traduziu o sentido geral de sua obra, fazendo da História do Brasil uma pedagogia de formação da sociedade imperial foi Joaquim Manuel de Macedo, então professor do Imperial Colégio de Pedro II. A partir de 1861, ao redigir os compêndios *Lições de História do Brasil*¹, Macedo colaborou com a construção dessa disciplina escolar. Foi capaz de analisar a competência demandada ao ensino de História do

¹ Foram publicadas duas obras para o Imperial Colégio de Pedro II: **Lições de História do Brazil** para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II – (4ºano). Rio de Janeiro, Typografia Imparcial de J. H. N. Garcia, 1861. / **Lições de História do Brasil** para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II – (7ºano). Rio de Janeiro, D.J. Gomes Brandão, 1863. Em 1865, é publicada a primeira edição de **Lições de História do Brasil** para uso nas escolas de instrução primária. Rio de Janeiro: D.J. Gomes Brandão, 1865. A partir daqui, refere-se ao conjunto da obra como *Lições*.

Brasil em busca da formação da identidade nacional de seus alunos. Dessa forma, elaborou estratégias didáticas para sua obtenção. Contudo, essa preocupação não o tornou alheio à constituição da História enquanto ciência moderna em seu contexto intelectual, sendo essa a singularidade desses manuais escolares. Transitando entre o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Imperial Colégio de Pedro II (ICPII), o professor instituiu uma conexão entre esses dois espaços de produção de saber histórico.

Em geral, se considerou que Macedo transpôs e divulgou a obra de Varnhagen. Porém, ao ler os prefácios das primeiras edições de suas *Lições*, é possível observar que o autor julgou em que pontos o ensino e a ciência da História se distanciavam e se assemelhavam. No prefácio à edição de 1863, consta que o professor seguiu “quase sempre e algumas vezes passo a passo o Sr. Varnhagen”, pertencendo a ele na narrativa “a apreciação dos fatos e principalmente o método” (MACEDO, 1863, n.p). No prefácio às escolas de instrução primária, Macedo coloca o professor como “a alma do livro”, afirmando que “não há método que aproveite, se o professor não lhe dá vida, aplicando-o com paciência e consciência no ensino”. Além disso, explica como seu método busca gravar na memória dos alunos a matéria estudada, acreditando que “podem colher em pouco tempo importantes resultados” (MACEDO, 1865, n.p).

Para Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) o ensino de História se encontra em lugar de fronteira. Não só pela negociação de distâncias entre o conhecimento histórico e o seu público, como também pela singularidade da prática pedagógica somada à singularidade do saber histórico. Por um lado, para além da transposição didática, a narrativa histórica escolar desenvolvida por Macedo mediu diferenças interpretativas e metodológicas, considerando certa especificidade epistemológica no ensino de História. Por outro lado, *Lições* integrou o processo de instituição da tradição historiográfica moderna caracterizado pela domesticação do passado a partir da retórica da nacionalidade, do progresso, da universalidade e da superioridade da experiência europeia branca. Em relação ao espaço escolar, percebe-se que essa tradição o excluiu das abstrações da teoria da História enquanto ciência ou, nas palavras do prefácio à publicação de 1861, de suas “transcendentes apreciações filosóficas” (MACEDO, 1861, n.p).

A obra didática do professor Macedo foi um importante suporte material para divulgação dessa tradição articulando sistema de valores à métodos de ensino. O sistema de valores acabou subsumido sob a ampla promoção da memorização como método relevante para a aprendizagem histórica escolar. Todavia, é preciso questionar a presença dessa tradição hoje. Sua problematização ganha força quando situamos a historiografia didática sob sua historicidade. Principalmente em um contexto de produção intelectual que buscou instituir a ideia de Brasil. Considerando as relações sociais de poder desse contexto, questiona-se o que

se considerou necessário ensinar sobre o passado. Muitas vezes essa reflexão não ocorre entre os professores de História. Reflexões sobre “quais os sentidos do que é ensinado”, ou seja, “que concepções de tempo, indivíduo, sociedade, política, cultura, economia e trabalho engendram”, são deixadas de lado mesmo sendo centrais. Por conseguinte, quando desarticulada da pesquisa e da teoria da História como ciência, a aprendizagem histórica escolar pode se dissolver no processo de aquisição do saber e das habilidades úteis à sua apreensão. Segundo Jorn Rüsen, esse se difunde em sua unidimensionalidade (2015, p. 251-252).

Nesse sentido, o trabalho propõe uma abordagem da História que tem como eixo organizador a pesquisa na sala de aula, adequada ao nível de escolaridade. Maria do Rosário da Cunha Peixoto (2015) compreende a pesquisa como problema central para a prática pedagógica. A autora recupera o conceito de pesquisa como experiência histórica constitutiva do social, indagando “que relações criaram, que memórias ajudaram a constituir, a quais sujeitos se referem” (PEIXOTO, 2015, p. 39). Essa definição implica, teoricamente, a apreensão da pesquisa em seu processo de constituição e, metodologicamente, a investigação das diferentes articulações que essa ajudou a construir. Sendo assim, o processo de produção do conhecimento histórico escolar deve seguir parâmetros de uma pesquisa científica (PEIXOTO, 2015, p. 43). No caso da História, deve envolver o tratamento dos modelos interpretativos, das fontes documentais, da historicidade do historiador e do fato, da operação historiográfica, da construção do fato pela narrativa, entre outros. Faz-se necessário apreender a ciência em articulação com a realidade social mais ampla, considerando os processos históricos, as pessoas e os contextos que a constituem (FIGUEIRÔA, 2010, p. 156).

Tendo em vista colocar alternativas à tradição moderna, como sugere e explora Cinthia Monteiro de Araújo (2014), o trabalho valoriza uma perspectiva procedimental da História que considere sua especificidade epistemológica escolar. Apropriando-se dos termos de Antoni Zabala (1998, p. 28-30), pode-se dizer que a modernidade como tradição instituiu a subsunção dos conteúdos atitudinais e procedimentais pelos conteúdos factuais e conceituais. Para esse autor, o ensino tem priorizado as capacidades cognitivas correspondentes à aprendizagem de conteúdos tradicionais. Entretanto, adverte que, como conteúdo, deve ser considerado tudo que se aprende para atingir um objetivo determinado. Inclui o desenvolvimento de outras capacidades além das cognitivas, quais sejam: relacionais, pessoais, sociais e políticas. Assim, aponta que há aprendizagens realizadas na escola que não aparecem explicitamente em muitos currículos prescritos.

Zabala (1998) opta por uma definição ampla de conteúdo, não reduzindo-o à característica disciplinar. Por conteúdos factuais, entende o conhecimento de fatos concretos e

singulares. Por conteúdos conceituais, considera a abstração, a partir das experiências, que constitui conceitos e princípios. Conteúdos procedimentais incluem regras, técnicas, métodos e outros, enquanto conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e normas. Com efeito, propõe uma tipologia dos conteúdos que permita manifestar e avaliar sua ampla pertinência. Em sentido estrito, a tipologia é relativa e artificial, correspondendo às facetas de uma realidade objetiva (ZABALA, 1998, p. 40). Mas, auxilia o professor a intervir em sua prática de forma consciente, situando-se ideologicamente.

Explicitadas as bases da pesquisa, o trabalho visa questionar a historiografia da História do Brasil como atividade humana socialmente construída, compósita, permeada por relações de poder e sujeita a transformações. Seguindo o processo histórico de emergência e desenvolvimento de um padrão histórico disciplinar para a História do Brasil, é possível refletir com os alunos sobre procedimentos para construção do conhecimento histórico. Dessa maneira, colocar a história como uma forma, dentre outras, de se relacionar com as experiências dos homens e das sociedades dispersas no tempo pretérito. Apreendê-la em sua dimensão procedimental a enquadrar enquanto processo coletivo de (re)construção do passado. Mostrar que a historiografia da História do Brasil possui uma história, com tensões e disputas, situa o trabalho do historiador no tempo e no espaço.

O primeiro capítulo, intitulado *História, Ensino de História e Nação no XIX: fundamentos de uma problemática*, apresenta a problemática sob a qual emerge este texto, qual seja: a imbricação dessas três concepções no momento de consolidação do Estado Imperial brasileiro. Em seguida, tem-se o segundo capítulo, *Ensino de História da Historiografia como Pesquisa*, que busca aproximar a concepção de ensino como pesquisa, tal como compreendida por Maria do Rosário da Cunha Peixoto (2015), e aspectos do estudo da História da Historiografia, principalmente a partir das análises de Manoel Luiz Salgado Guimarães (2011). Logo após, encontram-se as *Considerações Finais*. Por fim, como apêndice consta o produto didático pedagógico *Oficina Escritas da História do Brasil* que surgiu na busca de condensar na prática a reflexão teórico-metodológica deste trabalho. Assim, é a parte dedicada ao desenvolvimento de uma sequência didática que fica à disposição de professores de História que queiram trabalhar o ensino como pesquisa utilizando fontes historiográficas do século XIX.

2 HISTÓRIA, ENSINO DE HISTÓRIA E NAÇÃO NO XIX: FUNDAMENTOS DE UMA PROBLEMÁTICA

Em meados do século XIX, o processo de construção do Brasil como Império começa a ser consolidado na narrativa da História oficial a partir da perspectiva de sujeitos que compartilhavam algo diferente dos demais em seu contexto. Pertenciam à boa sociedade, sendo brancos, livres e proprietários de escravos. A sociedade imperial fundou-se na desigualdade racial e na hierarquia social. Tais condições não hierarquizaram apenas o alto escalão de habitantes do Império. Raça e propriedade estabeleceram lugares e definiram papéis. Outra característica que definiu a boa sociedade foi a auto crença na competência para governar, tanto a si própria, considerada naturalmente ordenada, quanto aos outros, que necessitavam de ordem (MATTOS, 2000, p. 20).

Para esses atores sociais, segundo Selma Rinaldi de Mattos (2000), governar era governar a casa. Administrar as propriedades (pessoas e coisas) imputando-as a marca colonial. Entretanto, a Independência ampliou as competências do governar trazendo à tona o governo do Estado como condição para manter as propriedades assegurando os monopólios. Com a finalidade de pôr fim às desordens no pós-Independência, o governo do Estado transformou a vida da boa sociedade. Esse período foi marcado pela constante ameaça à ordem escravista. Por um lado, pelas resistências à escravidão e intensificação da luta por liberdade. Por outro lado, pela política inglesa de repressão ao tráfico. Além disso, a expansão do café pelo Vale do Paraíba aumentou conflitos com indígenas e quilombolas. Foi tempo de revoltas, assassinatos e caos nos principais núcleos urbanos, provocados por sujeitos não-brancos que, além do fenótipo, não acumulavam os atributos da liberdade e da propriedade. A partir dessas experiências, a boa sociedade se autotransformou em povo, acreditando ser responsável pela condução da sociedade imperial à civilização moderna (MATTOS, 2000, p. 24).

O antagonismo, posto pela experiência dos conflitos destacados, agregou a boa sociedade enquanto classe senhorial. Para Mattos (2000), o processo que levou à construção do Estado Imperial constituiu a classe senhorial ao mesmo tempo em que a consolidação dessa demandou a legitimação daquele. Essa estreita relação, em meio à crise da ordem social estruturada sobre relações de produção escravista, impôs uma dupla tarefa aos dirigentes imperiais: manter a ordem e difundir a civilização. Manter a ordem foi, sobretudo, garantir a estrutura social assentada sobre o trabalho escravo, o monopólio da terra e da violência. Difundir a civilização foi dotar o governo do Estado de mecanismos que o permitissem governar a casa, habituando a boa sociedade com ideias e valores característicos de uma nação moderna. Foi, por fim, elevar ao Estado valores integrantes da classe senhorial (MATTOS, 2000, p. 31).

A dupla tarefa buscou dar coesão àqueles que a constituíam, além de garantir a expansão de seus valores. Tentou atingir os mais isolados no território nacional em uma expansão não só horizontal, como também vertical.

A definição do conceito de Estado é essencial para os desdobramentos da problemática. Filiada à concepção gramsciana de *O Tempo Saquarema* (1990), entende-se a emergência e o processo de consolidação do Estado Imperial a partir da necessidade da boa sociedade de assegurar e universalizar seus monopólios mediante medidas capazes de garantir sua condição. Antônio Gramsci desenvolveu seu pensamento por meio de díades conceituais que, segundo Sonia Regina de Mendonça (2014), algumas leituras reduziram como se houvesse uma cisão entre os pares. Ela alerta que o filósofo tinha como pressuposto a análise das relações de forças vinculadas à materialidade institucional sob a qual desenvolveram-se grupos sociais. Assim, Estado é interpretado de maneira ampla e orgânica enquanto resultado objetivo da conjunção entre sociedade civil e sociedade política, inexistindo cisão determinante entre elas uma vez que estão em constante interação. Utilizando-se o conceito de Estado ampliado como ferramenta metodológica neste trabalho, busca-se superar sua imposição pela materialidade objetiva. Dialeticamente, essa emerge de diferentes maneiras de ordenação e conflito da vida social em sua historicidade (MENDONÇA, 2014, p. 36-37).

Se a relação destacada entre Estado Imperial e classe senhorial implicou na ampliação do conceito de Estado, implicou também na ampliação de quem foram os dirigentes imperiais. A categoria, tal qual analisada por Ilmar Rohloff de Mattos (1990), considera também aqueles que orientaram suas ações a partir de padrões determinados pela administração do Estado. O termo “dirigentes imperiais” enquadrou um grupo unido tanto pela adesão aos parâmetros da ordem e da civilização, quanto pelos movimentos que buscaram sua difusão. Essa especificidade transformou certos intelectuais em dirigentes imperiais. Esses homens de Estado contribuíram para forjar o Império, dar coesão à classe que pertenciam e fixar determinada memória sobre a História do Brasil (MATTOS, 2000, p. 31).

Por conseguinte, em outubro de 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi fundado com a finalidade de “coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e geografia do Império do Brasil; e assim também promover o conhecimento destes dois ramos filológicos por meio do ensino público”.² Em janeiro do mesmo ano, foi criado o Arquivo Público do Império, enquanto o Imperial Colégio de Pedro II (ICPII) havia sido criado em dezembro de 1837. Essas instituições estiveram à

² Estatutos do IHGB. Revista do IHGB. Rio de Janeiro 1 (1), jan-mar/1839, p. 21 – 24.

frente do projeto de construção nacional e formaram dirigentes para realizá-lo. Em 1854, com a publicação do primeiro volume da *História Geral do Brasil*, Francisco Adolfo de Varnhagen alcançou um dos fins do Instituto e, sete anos depois, Joaquim Manuel de Macedo, com a publicação das *Lições de História do Brasil* alcançou outro (MATTOS, 2000, p. 45). O hiato entre a fundação do IHGB e as publicações se deu porque na metade do século XIX as ameaças descentralizadoras foram eliminadas. Assim, deu impulso à historiografia que adotou como premissa a estabilização do Estado Imperial como responsável por criar condições capazes de abarcar uma História Geral do Brasil. Foi nessa direção que o IHGB determinou os parâmetros pelos quais essa deveria ser escrita (GUIMARÃES, 2011, p. 76-78).

Em consonância, no ano de 1854, foi executada a Reforma Couto Ferraz. Essa denotou a intenção modelar do ensino na Corte Imperial e o papel que os dirigentes incumbiram à Instrução Pública. Visou resgatar a boa sociedade do governo da casa para unificar seus componentes, demovendo os particularismos em proveito de uma concepção de vida estatal que os transformaria em classe senhorial. A Reforma promoveu ainda a estatização da docência. A educação se constituía então enquanto campo científico centralizado no Estado, cujo domínio correspondia às autoridades pedagógicas por ele legitimadas (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 194-196). Se a manutenção da ordem foi fundamental nesse contexto, a ser complementada pela difusão da civilização, a escola no Império deve ser considerada como veículo reprodutor de desigualdades que reafirmava uma concepção hierarquizada de sociedade. Portanto, no Império do Brasil, a educação deve ser encarada como instrumento para ordenação de uma população sócio e racialmente heterogênea (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 126-127, 130).

Segundo Gondra e Schueler (2000), um dos aspectos desse processo foi a introjeção da própria ideia de Brasil atribuída à escola. Observa-se que professores e manuais didáticos foram centrais no espaço escolar como instrumentos capazes de mediar as relações do Estado com a casa, integrando a classe senhorial na nação que se consolidava. Considerando a nação pressuposto para que o território unificado se afirmasse enquanto parte da civilização moderna em um rol internacional, emergia a identidade nacional como questão relevante (GUIMARÃES, 2011, p. 50). Nesse contexto, cabe perguntar: quem podia ir à escola no Brasil?

Tendo como marco a Reforma Couto Ferraz de 1854, destaca-se o artigo 69 e o artigo 85 desse decreto imperial. Esses instituem que não podiam ser matriculados, nem frequentar a instrução pública, “meninos que padecerem de moléstias contagiosas”, “que não tiverem sido vacinados” e “os escravos” (BRASIL, 1854, p. 45). Como investiga Surya Pombo de Barros (2016), a Reforma não inaugurou essa proibição. Por meio da análise de conjuntos de leis e regulamentos de diversas províncias, a autora demonstra que esse debate circulou em todo o

Império e que a proibição de escravizados na instrução pública foi enunciada na Constituição de 1824 e reiterada nas décadas seguintes. Em 1850, após a repressão das revoltas de escravizados dos anos anteriores, o debate sobre o devir da população negra ganhou ainda mais força. Entende-se que a Reforma, vinda da Corte, exerceu influência no reconhecimento legal dessa prática de exclusão. Barros (2016) informa que muitas províncias passam a explicitar a proibição incluindo, pela primeira vez, a categoria “escravo”. A Lei Eusébio de Queirós ainda adicionou mais um elemento à composição social do recém Estado: os africanos livres sob tutela que viviam em uma situação social e jurídica ambígua (BARROS, 2016, p. 599-600).

Com efeito, as escolas não foram isentas da disputa referente ao lugar do negro na sociedade imperial. Segundo Barros (2016), muitos trabalhos sobre a educação da população negra no século XIX diagnosticam restrições à presença desses sujeitos na escola. Mesmo que a maioria da legislação vedasse a instrução pública à “escravos”, havia numerosas interdições em um contexto que se debatia a humanidade do negro e difundia-se certezas sobre sua inferioridade em relação ao branco. Entretanto, a autora atenta que a lei não sintetiza a totalidade das relações sociais existentes. Ela resulta de processos e conflitos, podendo ser alterada, burlada ou mesmo ignorada. Além disso, no século XIX, diversas possibilidades de ser negro e de educar resistiam à direção imprimida pelos homens de Estado na sociedade imperial. Portanto, uma análise da legislação oficial disponível não encerra a experiência educacional negra no século XIX (BARROS, 2016, p. 604). Entretanto, na busca pela unificação dos componentes da boa sociedade enquanto classe senhorial, a exclusão formal de pessoas negras do espaço escolar pode ser entendida como valor integrante capaz de demover os particularismos em proveito da legitimação do Estado Imperial.

Ainda em meados do século XIX, em 1858, o estudo de Corografia e História do Brasil, até então englobados na disciplina de História Universal, ganhou uma cadeira no ICPII. Joaquim Manuel de Macedo foi o primeiro titular permanente, sendo responsável pela construção dos fundamentos dessa disciplina escolar e da pedagogia correspondente (GASPARELLO, 2011, p. 475). Adaptou-se à função na medida em que transitou entre o IHGB e o ICPII articulando pesquisa e divulgação históricas. Suas *Lições* inauguraram nova etapa na produção didática, legitimando o modelo nacional na historiografia escolar. No curso do professor, a obra do historiador Varnhagen, sob os parâmetros do IHGB, foi difundida enquanto veículo de transmissão de ideias (CEZAR, 2018, p. 163).

Dividida em dois volumes, a *História Geral do Brasil* abrange o período que vai do Descobrimento do Brasil à Independência, com a pretensão de destacar o geral dessa história. Ora, se o Império havia imposto no plano político os princípios de um Estado Nacional

centralizado, faltava uma escrita sobre o passado que trouxesse à tona aspectos comuns como fundamento para a identidade nacional (GUIMARÃES, 2011, p. 203). Varnhagen forneceu orientações, atitudes e modelos de identificação para a sociedade imperial que não se encerraram em seu contexto, quais sejam: veiculação da mestiçagem enquanto prova da brandura da colonização e difusão da crença de sua função civilizadora. Seu trabalho divulgou valores e referências para a formação de uma identidade nacional também a longo prazo (GUIMARÃES, 2011, p. 220-221, 226-227).

Lições e História Geral do Brasil provêm de espaços de produção do conhecimento histórico que, articulados, integraram o projeto de formação da identidade nacional empreendido pelo poder central consolidado. Todavia, cada uma foi apresentada de forma diferente, visando atingir um público distinto, com a difusão da História do Brasil. Essa diferenciação induz às especificidades epistemológicas da construção do conhecimento histórico. Na construção da ideia de Brasil, a historiografia didática ganhou marca pelo alcance e impacto social que sugeriu provocar. Ela ajuda a formar identidades, além de potencializar operações elementares da consciência histórica de estudantes como rememorar, interpretar e orientar-se no tempo (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 7).

Deste modo, faz-se necessário identificar as condições de emergência de um padrão histórico disciplinar. Apropriando-se do conceito forjado por José Cuesta Fernandez, Katia Maria Abud (2011) entende código disciplinar como uma tradição social formada pelo conjunto de ideias e princípios que fixa a imagem social da História como disciplina escolar. A autora afirma que, no século XIX, a produção historiográfica brasileira se ajusta às demandas da História Universal. Levando em conta um contexto que considerou nação como identidade coletiva comum capaz de assegurar a unidade territorial, a História do Brasil emergiu sob a imposição de narrar uma genealogia da nação brasileira tendo no Estado Imperial o apogeu de sua conformação material (ABUD, 2011, p. 164). Tal enraizamento social limitou a emergência da racionalidade histórica constituindo um código disciplinar restrito para a História do Brasil. Segundo Jorn Rüsen (2015), o sentido do pensamento histórico para a orientação de uma sociedade só deve ser abordado quando a racionalidade metódica, responsável por seu caráter científico, é relacionada aos processos que lhe outorgaram uma lógica fundamentada no contexto histórico. Com efeito, questiona-se a História como guardiã da tradição escolar em questão (ABUD, 2011, p. 170).

História Geral do Brasil e Lições auxiliaram na formação da identidade individual e coletiva de forma estratégica em seu contexto. Nesse sentido, as historiografias presentes não podem ser reduzidas à reunião de fatos pretéritos ao qual os autores se dirigiram de forma

comprometida. O passado nelas expresso possui caráter objetivo quando se trata de algo que aconteceu. Contudo, foi instrumentalizado enquanto critério determinante para constituição de uma temporalidade específica, somando-se a ele qualidades e valores intelectuais que orientaram as funções que deveriam ser exercidas. O conceito que relaciona a função prática e a forma científica do pensamento histórico é o de sentido, “situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa” (RÜSEN, 2015, p. 42).

Rüsen (2015) aponta a existência de processos cognitivos que devem ser acionados para construção de sentido histórico. A princípio, esse se condensa pela vivência de um processo transformador. O horizonte de expectativa, aberto com a Independência e consolidado na centralização do Estado Imperial, exigiu da boa sociedade a capacidade de articular o processo histórico em defesa de sua agenda política enquanto classe senhorial. Tornou-se fundamental manejar o conhecimento histórico na tomada de decisões, tanto políticas quanto existenciais. Foi necessário educar as emoções desenvolvendo cognições para a compreensão da alteridade crescente entre indivíduos e nações. O Estado nacional pôs em questão o ordenamento da vida quando emergiu, necessitando de uma interpretação.

O sentido histórico da *História Geral do Brasil e das Lições* articulou experiência, interpretação, orientação e motivação sob certa unidade que serviu de modelo do homem, em sua universalidade, e do Brasil, em sua singularidade no rol da civilização moderna. Importante destacar que universalidade, neste trabalho, refere-se ao paradoxo europeu de alargamento do horizonte espacial simultâneo à constrição da imaginação temporal, cultural e histórica (MEBEMBE, 2014, p. 38). Se o sentido é histórico, o modelo foi articulado sobre a representação de determinado processo temporal. Esse, linear e evolutivo, integrou fatos contingentes de uma maneira que suas particularidades adquiriram sentido para a compreensão do Brasil em uma extensão temporal relacionada ao progresso universal. A temporalidade em questão foi o suporte do sentido histórico das obras uma vez que o acontecimento, em sua facticidade, não é histórico. Precisou ser colocado em articulação temporal com outros acontecimentos para ser interpretado enquanto um fato que produz sentido historicamente (RÜSEN, 2015, p. 43-44).

O Império do Brasil se integrou ao cenário cognitivo internacional dispondo da História moderna para sua orientação. Dotadas de sentido histórico, as experiências compartilhadas pela classe senhorial foram empregadas como um saber capaz de organizar as condições materiais de vida, vistas como melhoráveis, no terreno da interpretação. O saber histórico nessa perspectiva do progresso visou mobilizar ações políticas no mesmo sentido. O sentido histórico

ainda pode orientar o homem em sua subjetividade uma vez que tem potencial para alterar identidades (RÜSEN, 2015, p. 48). Conforme Rüsen (2015), onde a identidade nacional se articulou historicamente, o saber histórico adquiriu função prática apoiando-se na emoção para mediar o pessoal e o social, do pensamento à ação política. Para o autor, as emoções possuem lugar privilegiado no direcionamento do conhecimento histórico.

Relacionar-se com o passado pode ser considerado pressuposto antropológico. Porém, a História, em sua cientificidade moderna, buscou organizar metodicamente essa relação. A regulação metódica transformou esse pressuposto com o intuito de garantir-lhe validade em sua universalidade. Método é um caminho percorrido para obtenção de sentido histórico científico mediante pesquisa. Ele fundamenta, por meio de um sistema regulador, a plausibilidade do saber. Torna-o verificável legitimando-o (RÜSEN, 2015, p. 59-60). No contexto de produção da *História Geral do Brasil e das Lições*, esse esforço convergiu na ideia de verdade. Segundo Rüsen (2015), por meio das regulações metódicas, a ciência moderna reivindicou verdade aos conhecimentos difundidos. Para esta problemática enfatiza-se as seguintes dimensões da verdade: científica, prática e política. A primeira, relaciona-se aos “princípios da verificabilidade empírica e da coerência teórica”. A segunda, associa-se às intenções normativas de validade moral. A terceira, baseia-se na capacidade de uma sociedade de integrar relações de dominação a partir da legitimação histórica dessas (RÜSEN, 2015, p. 62).

A pretensão de verdade, como aponta Rüsen (2015), aborda a presença da intersubjetividade no conhecimento histórico. A partir da relação entre sujeito e produto histórico, é preciso lembrar para quem essa respectiva história foi direcionada uma vez que a verdade veiculada se dirigiu àqueles a que dizem respeito os discursos compostos. Varnhagen e Macedo não escreveram em absoluto e sem critérios, mas ajustaram as obras ao horizonte de interpretação de seus interlocutores. Esse ajustamento, como propõe Rüsen (2015), busca suscitar concordância entre os receptores do conhecimento histórico, tendo sucesso só quando a narrativa histórica é capaz de orientar na prática e representar um pertencimento identitário partilhado por eles. Assim, é capaz de fazer os homens entenderem sua particularidade na conexão com seus demais e, ao mesmo tempo, identificar a alteridade com relação aos outros (RÜSEN, 2015, p. 66-69).

Na iminência de *História Geral do Brasil e Lições*, o domínio profissional dos métodos da disciplina histórica constituía o centro de pretensão da cientificidade moderna. Ao longo do século XIX, ela era entendida como capaz de produzir um saber universalmente válido. O recurso metódico ao conteúdo das fontes era acompanhado da concepção de um progresso cognitivo linear do saber que, quanto mais se aproximava dos documentos do passado, mais

abrangente se tornava. Em sintonia, os estatutos do IHGB discursaram essa concepção. O problema, informa Rüsen (2015), é que essa concepção ignorou os critérios de perspectividade intelectual presentes em toda representação histórica. Como o método dominou a autocompreensão da História enquanto ciência, sua forma de apresentação narrativa foi subestimada. Entretanto, sem um modelo de interpretação, temporalmente perspectivado, o passado não teria se tornado histórico. Somente quando a historiografia moderna o inseriu em uma relação com o presente, por meio de um sentido intelectual, ele se tornou histórico. O pensamento histórico moderno tem sido amplamente relacionado à ação política. Logo, é preciso entender a lógica dessa relação que se efetiva a partir de seu assentamento na vida prática, sobretudo, pelo ensino de História (RÜSEN, 2015, p. 79-82).

Assim que se institucionalizaram processos cognitivos que envolviam o pensamento histórico, reclamou-se determinada competência no ensino-aprendizagem. Sob essa demanda Macedo produziu as *Lições*. Auxiliando na constituição da História do Brasil enquanto disciplina escolar, precisou ser capaz de analisar a competência reclamada ao ensino de história para formação da identidade pessoal e social de seus leitores e elaborar estratégias para sua obtenção. As preocupações do professor não o tornaram alheio às questões relativas à teoria da História como ciência moderna em seu contexto. Em 1858, ele entregou ao IHGB uma reunião de dúvidas históricas. Manuel Araújo Porto Alegre, então primeiro secretário, qualificou-as da seguinte forma:

A erudição e o critério com que foram baseadas estas dúvidas atestam que o eminente professor de história não é um desses ecos maquinais de compêndios, ou da família de repetidores de crônicas que entregam à memória dos alunos acontecimentos sem passá-los pela análise de uma crítica inteligente e laboriosa. Em cada hora de lição do professor do Colégio Pedro II se reorganiza uma década, recompõe-se um fato, restaura-se uma verdade, corrige-se um erro; a história pátria como ele a estuda e ensina é uma lição, é a revelação de uma inteligência sagaz e de um talento que escuso esclarecer.³

O primeiro secretário marcou uma particularidade da história escolar. Essa consolidava-se na capacidade de, “em cada hora de lição”, reorganizar uma década, recompor um fato, restaurar uma verdade e corrigir um erro. A restauração da verdade, a correção dos erros e a composição dos fatos só foram possíveis sob a reorganização das décadas promovida pelo professor. Mattos (2000) evidencia que Araújo Porto Alegre mencionou *reorganizar*. Quando Joaquim Manuel de Macedo seriou as aulas de história, não só ordenou linearmente os acontecimentos considerados importantes, mas também consagrou a temporalidade a partir de uma premissa, qual seja: o apogeu do Brasil no Império.

³ Revista do IHGB – Tomo XXI, 1858. Relatório do 1º Secretário. Manuel Araújo Porto Alegre, p.510 *apud* MATTOS, Selma Rinaldi de. *op. cit.*, p.73.

A teoria da História tem seu papel na didática. Afinal, responde à questão “o que é história”. A aprendizagem histórica constitui um processo cognitivo que só se efetiva a partir da compreensão das formas de lidar com a experiência do passado. Teoria e didática não devem ser abordadas separadamente (RÜSEN, 2015, p. 247-248). A teoria da História remete à dimensão funcional da aprendizagem enquanto prática que converge no desenvolvimento de uma consciência histórica. Por isso, foi enfatizada a constituição histórica de sentido para, como adverte Rüsen (2015), atentar à necessidade de considerar as intenções políticas e morais como fatores da aprendizagem histórica em um contexto da teoria da História como ciência moderna.

Com relação a intenção política, ao Estado interessou formar gerações que pudessem reforçar os critérios determinantes da legitimação histórica do poder. Com relação à intenção moral, Rüsen (2015) releva duas dimensões. A primeira, refere-se ao papel do pensamento histórico científico moderno na orientação da vida prática a partir da introdução da racionalidade. A segunda, refere-se à interpretação do passado, por meio de um sentido prévio, que leva à historicização da moral partindo das experiências contemporâneas. Em suma, o autor evidencia que a aprendizagem histórica na modernidade impede o desenvolvimento cognitivo da relativização ao impossibilitar o manejo da história de forma distanciada e crítica do sistema de normas e valores em que o aluno está inserido. Com efeito, exclui a apreensão de outras formas de reprodução da vida.

As intenções se complexificam uma vez que o requerimento de cognição objetiva e moral são mais exigentes em uma ordem política racial e socialmente hierarquizada. Isso porque a realidade narrada é divergente da realidade objetiva (MILLS, 1997, p. 18). A aprendizagem histórica no contexto de origem da problemática pode ser apreendida a partir de um padrão específico de disfunções cognitivas que são socialmente funcionais para que os componentes da boa sociedade sejam incapazes de questionar a construção do Estado Imperial. Nesse contexto, parte do necessário para integrar a classe senhorial foi um modelo cognitivo que impedia a compreensão genuína de outras realidades sociais. Dessa forma, por exemplo, foram fabricados na narrativa histórias e populações que nunca existiram objetivamente.

A História do Brasil enquanto ciência moderna fagocitou o interesse pela subordinação do outro, não branco. A deturpação de questões relacionadas à raça pode ser entendida enquanto estratégia cognitiva psiquicamente necessária à legitimação da conquista, colonização e escravização. Esses processos exigiram uma estruturação historiográfica opaca para naturalizar as relações de dominação que os integram. Nesse sentido, é um erro fundamental entender a escravidão e a hierarquização racial como ideias desviantes em meio aos ideais de nação, civilização e progresso. Esses, em geral, foram desenvolvidos sob estruturas de exploração dos

outros já que a modernidade foi expressamente criada sobre a hierarquização racial (MILLS, 1997; MEBEMBE, 2014).

No que concerne à tradição da história escolar, a abordagem eurocêntrica branca fundamentada em uma perspectiva temporal linear e progressiva, característica da modernidade, é predominante. Segundo Reinhart Koselleck (2006), a nova concepção de tempo constitutiva da modernidade permitiu a contemporaneidade do não-simultâneo em uma interpretação teleológica universal da História. A presença dessa temporalidade transforma significativamente o tratamento da diferença e da alteridade ao excluir ou colocar o outro em um lugar rebaixado em relação ao fluxo contínuo do tempo histórico (ARAÚJO, 2014, p. 227-p.230). Dialogando com essa tradição, Araújo (2014) defende alternativas que se contraponham à história única e excludente, valorizando a perspectiva procedimental e complexificando a representação histórica de atores sociais subordinados pela historiografia moderna brasileira.

No século XIX, a desigualdade social e a hierarquização racial tensionaram as experiências e as expectativas da classe senhorial, marcando esse tempo histórico. Assim, faz-se necessário entender a bagagem imediata dessa tensão na relação estabelecida entre *História Geral do Brasil e Lições* uma vez que, sendo representativos da emergência da História moderna no Brasil, permitem analisar o enraizamento social dessa racionalidade.

Para Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011), o ensino de História deve ser considerado lugar de fronteira. Com o intuito de mediar a distância entre alunos e conhecimentos, professores utilizam comparações, exemplos, metáforas e analogias no processo de produção e atribuição de sentido aos saberes histórico escolares. Precisam operar transformações para explicar articulando a singularidade da prática pedagógica com a particularidade da História. Assim, modelos interpretativos, método de crítica das fontes documentais, temporalidades, operação de escrita da história, discurso e construção do fato pela narrativa são problemáticas que estruturam o ensino de História (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192). Entretanto, há especificidade epistemológica na constituição desse conhecimento histórico escolar em relação àquele produzido por historiadores.

No contexto imperial, a identificação geral da nação com a identidade nacional, articulada ao rigor teórico metodológico no tratamento dos documentos, era importante para os historiadores. Na edição didática de Macedo, a identificação geral da boa sociedade com o sentimento nacional tornava-se mais importante do que a erudição e o rigor acadêmico, promovendo sínteses. O que não significa que o professor não tinha seu rigor. Esse é aplicado sob outros parâmetros, qual seja: a busca pela didatização dos temas, sintetizando-os.

A partir dos estudos de Loraine Daston (2017) no tocante à historicidade dos princípios

integrals à epistemologia histórica, é possível destacar que as ideias em torno do rigor teórico metodológico no tratamento dos documentos possuem uma história. Estreitamente relacionado à objetividade como virtude compartilhada pelas humanidades e pelas ciências naturais no século XIX, o rigor teórico metodológico era central para o ethos do historiador oitocentista. Daston (2017) afirma que, mesmo não havendo consenso entre os historiadores desse período, existiam sentidos centrais largamente aceitos sobre o significado de objetividade. Refere-se aos métodos “percebidos pela maioria dos historiadores do século XIX como os responsáveis por finalmente estabelecer sua disciplina em uma firme fundação científica” (DASTON. 2017, p. 133). Por meio deles, constatava-se a impossibilidade de alcançar uma verdade objetiva do passado. Mas, suas atribuições e, sobretudo, o conhecimento de seus limites, qualificavam a objetividade da História enquanto ciência moderna naquele contexto.

Segundo Daston (2017), ao historiador objetivo não caberia generalizar, edificar ou entreter os fatos extraídos dos documentos e depurados pelos métodos de crítica das fontes. A parcialidade não estava fora de questão, mas poderia ser restringida a partir do domínio dos métodos objetivos (DASTON, 2017, p. 134). A objetividade não era o todo da História, mas sua fundação científica. É possível afirmar que Varnhagen seguiu a ideia de rigor teórico e metodológico dos historiadores mais do que Macedo, pois colocou no centro de sua narrativa histórica a crítica das fontes documentais, com restrição em afirmar aquilo que não estava documentado e a busca constante de não generalizar prematuramente à custa dos fatos verificados nas fontes. Então, tem entre os dois uma diferença. Macedo se mantém no firme propósito de se basear na crítica das fontes feita por Varnhagen, mas ignora a não generalização dos fatos. Por um lado, existe nesse movimento um esforço de simplificação. Por outro lado, existe um esforço de síntese para, considerando a rapidez do tempo escolar, comunicar a identidade nacional mais diretamente.

Resgatando a questão da temporalidade moderna, a narrativa tornou-se recurso para articular a ordem lógica do tempo ao vivido dos sujeitos históricos por meio de um modelo interpretativo. Se todo texto está condicionado por seus interlocutores, o público regulou a construção das *Lições* por Macedo. Essa construção engloba o aspecto racional, por meio da argumentação, e o emocional, por meio da tentativa de convencimento. Ambos foram articulados para negociação das distâncias entre alunos e História do Brasil. Tal negociação se expressa, por exemplo, pela linguagem literária do texto. Diversas técnicas argumentativas foram utilizadas para provocar a adesão dos estudantes às teses apresentadas. Assim, Macedo, por meio de sua experiência enquanto professor do ICPII, apreendia uma certa metodologia, uma forma de como falar e escrever para aqueles estudantes.

A sua relação com a *História Geral do Brasil*, colocada no prefácio do manual, ganhou marca enquanto argumento de autoridade. O prestígio da ciência consolidada até então foi utilizado para potencializar a persuasão da narrativa sem ter que trazer explicativas para reforçá-la. Esse argumento de autoridade é muito utilizado no espaço escolar uma vez que o auditório não se constitui pelos pares do professor. Somando a isso a rapidez do tempo escolar, o professor, em sala, procede pela mediação didática considerada mais eficaz para o alcance de objetivos previamente determinados (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 202). Enquanto Varnhagen deu sentido à existência da nação, Macedo vulgarizou esse sentido oferecendo às novas gerações da classe senhorial um compêndio sobre a História do Brasil que a tornava coesa. Quando pedagogizou a *História Geral do Brasil*, avaliou em que pontos o ensino de história e a ciência da história se assemelhariam e se distanciariam.

Agora, esboça-se a estrutura sob a qual se movimentou a historiografia didática de Macedo dando indícios do que ele propôs quando esquematizou a narrativa central, ao final de cada lição, em quadros sinópticos. O autor procurou reunir as informações espalhadas possibilitando que o estudante visse as partes do todo de uma só vez por meio dessa tecnologia educacional. Assim, ele interferiu na gestão do tempo de estudo da História do Brasil e na capacidade de síntese e compreensão do aluno acerca do tema. A adoção desse método, além de ter instituído as primeiras preocupações pedagógicas para o ensino de História no Brasil, distinguiu o decorar sem nexos da pedagogia da memória (GASPARELLO, 2011, p. 479). Foi a primeira obra de historiografia didática que facilitou a memorização de informações selecionadas na narrativa que orientassem um sentido para o presente, sendo também a primeira a adotar uma seriação para narrar a História do Brasil abandonando as aulas avulsas (MATTOS, 2000, p. 81). Na imagem a seguir, vemos um desses quadros sinópticos, sintetizando o “Descobrimento do Brasil”:

Imagem 1 - Quadro Sinóptico

QUADRO SYNOPTICO DA LIÇÃO II.^a
Descobrimto do Brazil.

PERSONAGENS :	ATTRIBUTOS :	FEITOS E ACONTECIMENTOS :	DATAS.
D. MANOEL — O Afortunado.	Rei de Portugal.	Manda Pedr'Alvares Cabral em uma expedição ás Indias.	1500
		Sahe, commandando uma esquadra, para as Indias. Descobre uma terra que chamou ilha da Vera Cruz — (o Brazil.)	9 de Março de . . . 1500 22 de Abril de . . . 1500
PEDR'ALVARES CABRAL.	Governador da provincia da Beira e Senhor de Belmonte.	Entra em Porto Seguro. Levanta uma cruz e o padrão das armas portuguezas em Porto Seguro. Continúa a derrota para as Indias.	25 de Abril de . . . 1500 1.º de Maio de . . . 1500 2 de Maio de . . . 1500
D. DIOGO ORTIZ.	Bispo de Ceuta.	Officia celebrando pontifical no mosteiro de Belém em Lisboa e préga 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. Celebra no continente em Porto Seguro a segunda missa.	26 de Abril de . . . 1500 1.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.	Sahe de Palos com quatro caravellas. Descobre o norte do Brazil.	18 de Novembro de . 1499 25 de Janeiro de . . 1500
DIOGO DE LEPE.	Navegador hespanhol.	Sahe de Palos com duas caravellas. Descobre o norte do Brazil.	Dezembro de 1499 Fevereiro ou Março de 1500
NICOLÃO GOELHO.	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: **Lições de História do Brazil** para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II – (4ºano). Rio de Janeiro, Typografia Imparcial de J. H. N. Garcia, 1861.

A seriação adotada pelo autor ordenou o tempo da história escolar. Esse movimento apresentou como natural e implacável uma pré-estabelecida sucessão de fatos fixando vínculos que integraram, de forma indissociável, passado-presente-futuro (MATTOS, 2000, p. 74). Ele não apenas recompôs fatos a partir de uma perspectiva intelectual, como também consagrou uma cronologia de longa duração para o ensino de História do Brasil que imprimiu sentido à narrativa. Ao privilegiar certos acontecimentos enquanto temas principais da obra, Macedo delegou para outros o esquecimento. Ao pôr ênfase, nos quadros sinópticos de oito das onze lições que compõe o primeiro compêndio, em “feitos e acontecimentos” de “personagens” o autor os coloca como protagonistas da história narrada. Tal esquematização apresentou a História como um repositório de experiências de homens brancos. Associou à essa concepção a metodologia do aprendizado centrado na memorização. Se o quadro sinóptico sistematizava aquilo que não deveria ser esquecido, a imposição de uma responsabilidade pelo movimento da história à indivíduos específicos sublinhou o caráter exemplar da obra como método (MATTOS, 2000, p. 63). Soma-se a isso a extensão de certos temas em detrimento de outros, como

consequência do valor que Macedo lhes atribuiu no texto (MATTOS, 2000, p. 98). Por análise, são temas tratados extensamente, além das histórias dos colonizadores, a administração política da colônia e os indígenas.

Em relação a narrativa de Varnhagen, há diferença no tratamento que Macedo dá aos indígenas. Na *História Geral do Brasil*, a seção VIII do primeiro volume é intitulada “Dos índios do Brasil em geral”. Apesar da semelhança com o título dado por Macedo à parte primeira da Lição V, “Do gentio do Brasil em geral”, nota-se que sua apropriação didática buscou homogeneizar as histórias de grupos indígenas em uma cultura só, a dos “gentios”. Entretanto, Varnhagen cita e descreve diversos povos indígenas, especificando nomes e localizações. Apesar disso, afirma a existência de unidade racial e linguística entre esses homens. O destaque à essa diferença aponta para uma transformação entre o conhecimento histórico acadêmico e o conhecimento histórico escolar. Varnhagen buscava rigor teórico e metodológico ao falar de uma diversidade de nações indígenas em seu contexto intelectual. Macedo queria comunicar e formar uma identidade nacional em tempo curto, excluindo a diversidade.

Em primeiro lugar, a escolha do termo “gentio” marca a ausência de diversidade e de histórias indígenas. Referia-se aquele que não possuía civilização, sendo selvagem. Em segundo lugar, a aparição desse se situa após uma seriação que passa pelo Descobrimento do Brasil, por suas primeiras explorações e por seus primeiros colonizadores. Para Mattos (2000), o objetivo, no estabelecimento desse lugar para os indígenas, foi constituir valor pondo-o em contraste com o paraíso descoberto pelos portugueses. A contraposição não foi dada apenas pela seriação, mas pela diferença de tratamento em relação aos portugueses, sempre identificados por nomes próprios. Em terceiro lugar, observando o quadro sinóptico da Lição V do primeiro compêndio, intitulada “O Brasil em geral – Povos que o habitavam na época do seu descobrimento”, percebe-se que o que estava em jogo na narrativa eram os atributos desses povos enquanto seres humanos: tipo físico, relações familiares e relações em sociedade. Assim, observa-se uma hierarquização dos indígenas em relação aos portugueses:

Imagem 2 – Quadro Sinóptico

QUADRO SYNOPTICO DA LIÇÃO V.

— PARTE PRIMEIRA —

S gentio do Brazil em geral.

CARACTÈRES PHYSICOS :	COSTUMES :	UZOS E ORNATOS :	ARMAS :	INSTRUMENTOS DE MUSICA :	CARACTER, VIRTUDES E VICIOS.
<p>Estatura, em geral, a do homem de quatro à cinco pés (allemeis); a da mulher não excedendo à quatro pés.—Craneo e ossos da face largos e salientes : —frente baixa—temporas proeminentes : —rosto largo e angular : —orelhas pequenas : —olhos pequenos com direcção obliqua, tendo o angulo externo voltado para o nariz : —sobrancelhas delgadas e arqueadas : —nariz pequeno ligeiramente comprido em cima, e achatado em baixo : —ventas grandes : —dentes brancos : —labios espessos : —pescoco curto e grosso : —peito largo : —harrigas das pernas finas : —braços redondos e musculosos : —pés estreitos atraz, e largos na parte anterior : —pelle fina, macia e lizente, e de cor cobre : —cabellos longos e espessos : —pauca barba no homem, hem que haja excepções a esta regra.</p> <p>A raça é uma e unica e se assemelha à mongolica; mas é dividido, se provém do mesmo tronco.</p>	<p>Os genios do Brazil andavão regularmente em completa andez.</p> <p>Em quasi todas as tribas erão antropophagos, devarando os seus prizonheiros.</p> <p>Tiravão a sua alimentação da caça, da pesca, de fructos, e de inhames.—Na pesca empregavão setas, rêsdes, e vegetaes venenosas lançados e deitados a'agua : na caça as flexas, os laços de corda, e os mundéas.</p> <p>Era geral o uzo dos bambos.</p> <p>Em suas marchas andavio as vezes de costas e cada qual punha o pé na pegada que deixava o que lhe hia adiante.</p> <p>Tinão para suas guerras e emperzas no mar, e nos rios, canoas, á que chamavão <i>agavá</i>—é—<i>abá</i>.</p> <p>Aprazião-se muito com as suas danças, á que chamavão <i>poracés</i>.</p>	<p>Uzavão diversos ornatos em suas solemnídades, e festas.</p> <p>Na cabeça trazião um cocar de pennas amarellas e vermelhas, que se chamava <i>acocayavé</i>, e tamden <i>Kavítav</i> : na cintura uma tanga ou traldio de pennas, que nos homens se chamava <i>eváwáve</i>, e nas mulheres—<i>ovásoya</i>—nos joelhos ornatos identicos—pendente dos hombros um manto de pennas—<i>ayoyabá</i>—nos tornozellos sobre os pés aillhos infando fructos que soavão como cascavéis. No pescoco uma especie de collar de ossos pequenos e dentes dos <i>linaligós</i> <i>axacava</i> : nos braços, nas ventas, nas orelhas, e nas faces fazião brazos e nestes introduzião botoques (<i>aváwá</i>) de pão, pedra, osso, barro, ou resina. As mulheres uzavão collares e pulseiras de contas de diversas cores.—</p> <p>Pintavão o rosto com diversas tintas, e fazião no peito e braços sarjaduras, e nestas derramavão tintas, que representavão imagens etc.—Cortavão os cabellos.—Nos paizes frios trazião pelles de animas sobre o corpo.</p>	<p>Aro (<i>avayavá</i>) da altura de um homem e mais : flexas (<i>huá</i>) que tinão nas pontas ossos e dentes afiados, e erão as vezes hervadas.</p> <p>Maça—(<i>tacape</i>)—de pão muito duro.</p> <p><i>Avayavéwa</i> que era a maça destinada para o sacrificio dos prizonheiros.</p> <p>Lanças de pão com a ponta afiada.</p> <p>Escudos, que erão de couro etc.</p> <p><i>Zavabáwáwá</i> uzada principalmen e por algumas tribas do Amazonas.</p>	<p><i>Maçacá</i> : rabo cheio de pedrinhas suspenso em um cabo enfeitado de pennas : era o seo instrumento religioso.</p> <p><i>Aváwá</i>, <i>iyáwá</i>, ou <i>yanáwá</i>, o seo instrumento marcial, era uma especie de buzina.</p> <p><i>Uayá</i> que era o seo tambor.</p> <p><i>Muaby</i> especie de gaita que fazião do femur de algum inimigo sacrificado.</p> <p><i>Xoví</i> outro instrumento que fazião de taquira.</p> <p><i>Uatáya</i>, que era uma especie de buzina.</p>	<p>A vingança era a sua paixão dominante, e mostravão-se nella mu to cruéis.</p> <p>Erão de extraordinaria sagacidade.</p> <p>Mostravão-se quase sempre muito desconfiados.</p> <p>Não respeitavão ajustes nem contractos, desde que leves suspiços delles se apoderavão.</p> <p>Erão notavelmen hospitaleiros.</p> <p>Erão simples, muito rudes, e extremamete zelozos de sua independencia.</p> <p>Mostravão-se sempre bravos no combate e impressivos diante da morte.</p> <p>Não tinão nem ambicio nem cubia.</p>

Fonte: **Lições de História do Brazil** para uzo dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II – (4ºano). Rio de Janeiro, Typografia Imparcial de J. H. N. Garcia, 1861.

Indígenas entraram para as *Lições* a partir da homogeneização de estudos etnográficos, enquanto portugueses foram iluminados pessoalmente pelas suas histórias. Essa forma de tratamento foi de encontro ao que estabeleceu Karl Friedrich von Martius em *Como se deve escrever a história do Brasil* (1843). Ele defendeu que a melhor maneira de incorporar as populações naturais era por meio do recurso aos estudos naturais em consonância com o debate de costumes e hábitos. Somente depois deveria começar a história da colonização brasileira (KODAMA, 2009, p. 180). Além disso, Martius (1843) afirmou a importância de colocar esses povos não como primitivos em uma escala crescente de civilização, mas como decadentes, na escala decrescente de uma civilização exterminada.

Terminada a Lição V, começam as lições que dão conta da conquista e colonização da terra descoberta. Esses processos foram narrados em série com o objetivo de dar sentido à existência dos indígenas. Apresentando o descobrimento e a colonização como processos naturais, o professor imprimiu à narrativa uma perspectiva histórica marcada pelo evolucionismo (MATTOS, 2000, p. 107). O caminho percorrido da descoberta à colonização indicaria a entrada do Brasil na civilização. Essa entrada foi feita após marcado, entre descobrimento e colonização, o lugar dos “gentios” na história do Brasil. Esse lugar não só

servia como justificativa para a colonização enquanto processo inerente à evolução natural com fins à civilização, como também impossibilitava a compreensão, pelo estudante, da contemporaneidade indígena. Ligado ao passado como símbolo do atraso, estava fadado ao desaparecimento (KODAMA, 2009, p. 180).

É possível refletir sobre o papel desempenhado pela exaltação da natureza na demarcação do estado apolítico dos indígenas, onde a conquista e a colonização implicaram no estabelecimento de uma sociedade negando a pré-existência de uma outra. Na narrativa, criar uma sociedade civilizada justificou a intervenção de colonos brancos, sujeitos social e politicamente desenvolvidos, que descobriram selvagens. Foi dever do homem branco elevá-los parcialmente à sociedade a partir da colonização. Já outros personagens precisaram ter sua existência narrativa exterminada uma vez que ao presente e ao futuro só caberiam aqueles ajustados à civilização moderna.

Nesse sentido, a presença de negros, e mesmo do tráfico de africanos escravizados, foi quase totalmente ignorada na historiografia didática de Macedo. Na edição de 1861, existe uma citação efetiva aos “escravos” para afirmar que os donatários das capitâneas possuíam jurisdição sobre os crimes desses até sua morte natural (MACEDO, 1861, p. 86-87). Além disso, a África não aparece como lugar de pessoas. Todas as citações ao continente referem-se às navegações portuguesas, como se fosse uma terra inabitada. Entende-se que no esforço empreendido para consolidar a identidade nacional em sua obra, o homem negro e o escravo não tiveram passaporte para História do Brasil (MOURA, 1990). Para além da narrativa, a exclusão feita por Macedo dialogou com a legislação educacional do período que, como vimos, instituiu como prática legal a exclusão de pessoas negras do ambiente escolar. Acontece que esses, ainda que retirados de sua humanidade e identificados como inimigos da ordem, aparecem na *História Geral do Brasil*. Então, por que a diferença? Para não trazer um tema, em constante debate nesse período, aos olhos de seus alunos? Para não ser criticado devido ao tratamento que daria à escravidão? O esquecimento foi intencional na formação de classes dirigentes que enfrentariam um futuro sem escravidão? Essas perguntas excedem os limites desse trabalho e apontam para novos estudos e análises.

Em 1844, com apenas 24 anos, Macedo defendeu sua tese na Academia Imperial de Medicina e publicou *A Moreninha*, estreando no romance. Um jovem branco, estudante de medicina, se apaixona pela moreninha e eles ficam juntos nessa narrativa. Publicada sob a forma de folhetim no *Jornal do Comércio*, foi apenas o início da carreira de Macedo na literatura. Outros romances do autor foram caracterizados por um realismo revelador de mecanismos essenciais da moral da classe senhorial. Aparentemente simples, lançaram as bases para o

campo do romance nacional (CERQUEIRA, 2019). Macedo também se voltou aos contos e escreveu para o teatro, formas de comunicação que, junto com o folhetim, integraram um amplo movimento de preparar o público da boa sociedade para aceitar e apreciar a literatura nacional. O autor também se beneficiou das crônicas para denunciar aos contemporâneos os elementos que diferenciavam, e deviam caracterizar, a vida na Corte durante o apogeu do Império.

Destacando-se na qualidade de escritor, Macedo marcou sua presença também na imprensa periódica da Corte. Entre 1843 e 1845, o autor colaborou na *Minerva Brasiliense*. Entre 1851 e 1855, redigiu o *Guanabara*. Um ano depois, teve uma coluna semanal no *Jornal do Comércio*. Entre 1860 e 1862, escreveu para a *Revista Popular*. Também nesse período foi redator de *A Nação*. Por fim, em maio de 1869, quando começou a circular a *Reforma*, lá estava Macedo. Nesse mesmo ano, publicou *As Vítimas Algozes: Quadros da Escravidão*, onde alertou para os males da escravidão tanto para o escravizado, quanto para o senhor. Afirmou que a escravidão era uma “sífilis moral”, defendendo sua abolição. Na mesma narrativa, afirmou que o africano era uma raça ruim e degenerada, responsável pelos males nacionais.

Macedo foi um abolicionista em uma ordem social assentada na escravidão. Comprometido com a moral, sua obra literária advogava contra a escravidão justificando a manutenção da hierarquia social sob o preconceito racial. Entretanto, em um contexto de professor do ICPII, sua obra didática não podia fazer o mesmo. Manter sua posição social e institucional era importante, sendo inclusive preceptor das filhas do imperador. Também foi deputado provincial e geral pelo Partido Liberal de 1864 a 1866, de 1867 a 1868 e de 1878 a 1881. Nesse meio tempo, em 1866, ainda se tornou membro do Conselho Diretor de Instrução Pública na Corte. Considerando suas passagens por esses espaços de poder, o que poderia acontecer se o autor colocasse nos manuais didáticos seu posicionamento abolicionista? Esses teriam sido aprovados? Passariam a suspeitar de sua capacidade de ensinar História? Haveria pressão por sua retirada do ICPII? Valia o risco? São questões que sugerem novos estudos.

Os dirigentes imperiais eram conscientes da diversidade populacional do território brasileiro e da especificidade dos problemas resultantes disso para a conformação do Estado nação. Em um país com maioria não-branca, pesava a preocupação descortinada com a experiência haitiana. Os intelectuais envolvidos no projeto de constituição da identidade nacional refletiram sobre a potencial união de negros e indígenas. Esse fator fortaleceu anseios de integrar a população originária à sociedade imperial. A escrita da História recorreu à pares como “selvagem e civilizado” para caracterizar o indígena em relação a um estado social que superiorizava o branco. Civilizar os “gentios” orientou-se a partir de determinado cálculo político e pode ser observado como política de Estado (GUIMARÃES, 2011, p. 156-157).

Entretanto, Guimarães (2011) aponta que a mesma possibilidade era posta em dúvida em relação aos negros. Se retomamos a questão da legislação educacional, não há proibição explícita de matrícula para indígenas na Instrução Pública. A política de Estado pretendeu que esses fossem agregados à civilização a partir da assimilação da cultura europeia e branca considerando inclusive que, aqueles que não o fossem, naturalmente desapareceriam assim como na narrativa da História do Brasil. No que diz respeito às pessoas negras, essas foram formalmente impedidas de se matricular e frequentar os ambientes escolares regulamentados pelo poder público, assim como excluídos da história nacional. Tais fatores apontam para as instâncias em que o contexto político social penetra a narrativa histórico escolar.

Em *Onda Negra Medo Branco* (1987), Célia Maria Marinho de Azevedo analisa as lutas dos escravizados por liberdade sob a ótica de relatórios dos chefes de polícia aos presidentes das províncias. Esses, segundo a historiadora, nas décadas de 1860, 1870 e 1880, apontam para o crescimento da rebeldia negra nos locais de produção. Em sua pesquisa, a autora traz à tona o imaginário branco, construído em meio às resistências à escravidão e as lutas por liberdade, fundado no medo e na insegurança com relação ao negro. Azevedo (1987) destaca a preocupação dos dirigentes com a possibilidade de generalização dos conflitos e perda do controle. Considerando a inversão da ordem política e social promovida pela Revolução de São Domingos e pela Revolução Francesa, a classe senhorial discutia o problema da heterogenia sócio racial existente no Brasil. Nesse contexto, debatia-se o tipo racial mais adequado à purificação da nação uma vez que o negro era tido como inimigo tanto pela sua condição de escravizado, quanto pela sua natureza africana. O debate apoiou-se nas ciências biológicas que atestavam a inferioridade racial do negro em relação ao branco. Tal fundamento fortalecia o argumento do sujeito negro perigoso, inculto, imoral e incivilizado, que só podia ser incorporado à sociedade via estratégias disciplinares.

A articulação entre escravidão e inferioridade racial foi uma observação importante feita por Azevedo (1987). No contexto historiográfico em que escreveu, o tema da transição para o trabalho livre era muito tratado e, de forma predominante, deixava de lado a questão racial. A autora criticou o lugar comum que pensava a escravidão como um regime irracional antagônico à racionalidade do trabalho livre. Ela analisou a convergência de argumentos abolicionistas e raciais que, no século XIX, justificavam a irracionalidade e o fim da escravidão seja pelo seu caráter compulsório deletério ou pela inferioridade racial dos negros. Macedo é representante dessa convergência. A autora também analisou que os debates em torno da imigração, entre as décadas de 1870 e 1880, não se reduziam à demanda de mão de obra, mas à demanda civilizadora, no sentido de progresso moral e intelectual. O homem europeu branco é valorizado

como o tipo de cidadão ideal capaz de lançar as bases para a consolidação da nacionalidade.

Em suma, pode ser que, não sendo fator de coesão da classe senhorial na busca da expansão de seus valores, Macedo optou por não incorporar o homem negro como personagem do ensino de História do Brasil naquele contexto. Afinal, afirma no prefácio de seu manual que as reflexões sobre a filosofia da História devem estar fora da sala de aula. Sendo assim, só pedagogizou aquilo que considerou consenso capaz de unificar os componentes da boa sociedade. O que leva à determinação epistemológica que afastou do ensino de História a possibilidade da pesquisa, sendo reduzido à memorização do conhecimento autorizado e do desenvolvimento de habilidades úteis a isso.

3 ENSINO DE HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA COMO PESQUISA

Mostrou-se como, em meados do século XIX, emergiram relacionados a consolidação do Estado Imperial, a construção da Nação e a escrita da História do Brasil. Sob articulações entre IHGB e ICPII, consolidou-se determinada tradição escolar moderna apoiada na domesticação do passado pela retórica do progresso, da universalidade e da superioridade da experiência branca europeia. Por meio do incentivo de certas narrativas histórico escolares, fixou-se um método. Esse excluiu o espaço escolar das abstrações da teoria da História enquanto ciência, não explicitando seu potencial cognitivo concreto de orientar a vida humana prática, deixando-o implícito. Contudo, cabe questionar quais as razões para a presença de aspectos dessa tradição ainda hoje. Nesse sentido, uma intervenção pedagógica ganha força quando pensamos a História sob sua historicidade no contexto de produção intelectual que buscou instituir a ideia de Brasil. Formulação cara ao presente, as disputas não se encerraram naquele contexto.

O livro *Lições* foi importante veículo divulgador da articulação entre sistema de valores e método de ensino que impactou na formação da História do Brasil enquanto disciplina escolar. Como viu-se anteriormente, essa articulação acabou subsumida sob a promoção de apenas um fator relevante para o desempenho cognitivo da consciência histórica: a ideia do acúmulo do saber como categoria central da aprendizagem histórica. De acordo com Jorn Rüsen (2015), o ensino de História ainda se fundamenta sobre essa premissa. Sabe-se que os historiadores devem apreender que o saber histórico produzido por eles é uma síntese operada entre experiências temporais e interpretações. Assim, colocar um saber histórico em seu contexto de produção pode explicitar os princípios veiculados por ele, como a função de orientar a vida prática e a articulação dessa função com o que se considera necessário ensinar sobre o passado. Entretanto, muitas vezes, essa reflexão não ocorre entre os professores de História, quem dirá entre os estudantes.

A imagem da História do Brasil que habita o senso comum ainda é influenciada pela tradição moderna. O passado continua a ser visto à distância enquanto realidade pretérita objetiva. Logo, deslocado de um contexto intelectual de produção. Essa ideia, além de falsa, ameaça a legitimidade da ciência da História. Nesse sentido, propor uma intervenção por meio de uma abordagem da História que tem como eixo organizador, adequado aos diferentes níveis de escolaridade, a pesquisa científica nas salas de aula pode ajudar tanto na mudança dessa imagem, como na formação de sujeitos críticos (PEIXOTO, 2015). Quando professores de História a apresentam como um produto acabado, ignorando os processos históricos, as pessoas e os contextos intelectuais que a constituem, reforçam o mito da imparcialidade.

Segundo Daston (2017), para o público letrado do século XVIII, quando a principal utilidade da história se concentrava na capacidade de guiar a vida prática e a moralidade pela narrativa exemplar, a imparcialidade significava não tomar partido das partes cujos discursos e ações eram compilados pela história. O que não implicava, à época, a neutralidade de valor por parte do historiador responsável por recolher e narrar os fatos. Desse, exercendo a imparcialidade histórica, esperava-se sínteses sólidas sobre questões morais que entrassem em cena no passado narrado (DASTON, 2017, p. 129). Qual seria o objetivo de manter essa ideia de imparcialidade articulada a objetividade científica atualmente? Devemos nós, historiadores e professores de História do presente preservar esses conceitos intactos?

No que tange ao ensino como pesquisa, é importante evidenciar em que pontos a sequência didática apresentada como apêndice das reflexões teórico metodológicas deste trabalho opera dialogando com a proposta analisada por Peixoto (2015). A autora parte de um debate curricular que considerou o ensino como pesquisa enquanto princípio organizador de todo ensino aprendizagem. Cabe informar que o produto pedagógico que se segue não operou dessa maneira. Devido às condições de trabalho atuais da maioria dos professores, preferiu-se colocar o ensino como pesquisa paralelamente às exigências de um currículo prescritivo. Dessa forma, a realização da sequência didática proposta está no limite das possibilidades que definem minha prática atualmente. O que não impediu que, como Peixoto (2015), entenda-se a pesquisa como problema central para a prática pedagógica, recuperando a característica humana, contingente e constitutiva do social dessa categoria.

Nesse sentido, articula-se ensino e pesquisa partindo de relativa autonomia de professores e estudantes como sujeitos do processo histórico, dotados de capacidade de reconhecer seu lugar no mundo e no processo de ensino aprendizagem, o que supõe liberdade de opinião (PEIXOTO, 2015, p. 42). Essa articulação critica a cisão entre saber e fazer. Na sequência didática, ao propor que conhecimento histórico seja produzido em aula mediante pesquisa adequada às capacidades cognitivas e emocionais dos estudantes, incentiva-se uma postura questionadora diante do conhecimento histórico já produzido. Dessa forma, afasta-se da metodologia de transmissão que limita o trabalho do professor à transposição didática. Além de não encorajar a passividade do aluno no processo de ensino aprendizagem.

Para isso, faz-se necessário tomar como ponto de partida da atividade o cotidiano. Em outras palavras, o tempo presente. O professor deve mediar considerando o presente como tempo histórico da transformação (PEIXOTO, 2015, p. 44). Esse deve relacionar-se ao passado na medida em que proporciona reflexões que busquem interferir na realidade objetiva. Dessa maneira, conteúdos tradicionais propriamente históricos são instrumentalizados para apreensão

crítica da realidade. Entende-se que partir do presente não é recurso didático, mas base para escolher que dimensão do passado buscar, que fonte destacar e que questões indagar. No mais, é importante frisar que no presente é possível projetar o devir. O professor precisa resgatar o futuro como tema de reflexão.

Nesse diálogo com o texto de Peixoto (2015), apresentou-se posicionamentos teóricos metodológicos que exigem do professor, em primeiro lugar, considerar o conhecimento histórico indeterminado, indefinido e intersubjetivo na relação sujeito-objeto. Em segundo lugar, entender que verdades científicas estão sujeitas a superações, questionamentos e invalidações (PEIXOTO, 2015, p. 49). Em terceiro lugar, romper com a temporalidade moderna, as noções de sujeito e processo que engendra, o raciocínio cronológico linear e causal de tempo, progressista e inevitável. Em quarto lugar, articular a dimensão diacrônica da sincronia em um mesmo espaço-tempo. Em quinto lugar, entender a História, e a narrativa sobre ela, enquanto processo temporalmente perspectivado, feita por sujeitos sociais capazes de manipular as experiências brutas transformando-as em experiências vividas, fugindo a qualquer determinismo. Por fim, o professor deve construir um olhar politicamente situado, que considere sua não neutralidade, assim como da pesquisa (PEIXOTO, 2015, p. 50).

A transformação passa pelo resgate do professor enquanto coordenador do processo de ensino-aprendizagem, onde deve agir sobre a realidade escolar (VASCONCELLOS, 2008), partindo de uma apreensão da História como ciência articulada a realidade social mais ampla. Essa abordagem interfere diretamente em sua prática pedagógica potencializando a dialética proporcionada pela relação entre sociedade e ciência ao longo do tempo (FIGUEIRÔA, 2010). Assim, os problemas da pesquisa em História devem envolver e estruturar seu ensino.

Por um lado, quando um saber histórico alcança a BNCC, ele condensa relações sociais de força advindas de lutas políticas e negociações em torno do próprio conhecimento sobre o passado, que ocorre em uma relação Estado-sociedade. Por outro lado, vê-se que ter capacidade de ensinar História pressupõe o domínio das formas e conteúdos especializados próprios ao pensamento histórico moderno, mas que apenas isso não dá conta do tratamento necessário à aprendizagem histórica. Por isso, para Jorn Rüsen (2015), a didática da História distingue-se da ciência histórica, precisando ser colocada no âmbito da ciência da aprendizagem, visto que produz de modo especializado o conhecimento necessário ao ensino de história. Nesse sentido, retoma-se o ensino de História considerado como lugar de fronteira tendo em mente a união da especificidade da prática pedagógica com a especificidade do saber ensinado. Também é lugar de fronteira porque, ao desenvolver uma pesquisa sobre história ensinada, articulam-se

instrumentais teóricos da educação, da história e da análise retórica do discurso, onde a educação dialoga com a historiografia (MONTEIRO; PENNA, 2011).

Em suma, a continuação desse trabalho busca historicizar a História do Brasil destacando aspectos do estudo da historiografia para o ensino como pesquisa. O objetivo se constitui no questionamento da escrita da História do Brasil como atividade humana socialmente construída, compósita, permeada por relações de poder e sujeita a transformações. Acredita-se que ao longo do processo histórico de emergência e desenvolvimento dessa disciplina existem oportunidades para refletir em sala de aula sobre os procedimentos de construção do conhecimento historiográfico.

Se como fio condutor do trabalho considerou-se que ensinar história da História na escola pode criar alternativas à tradição moderna, fazendo com que sejam incluídas novas epistemologias, personagens e abordagens pedagógicas do que é ensinar história, convém descrever como busquei efetivar isso na sequência didática que segue como apêndice. Nesse intuito, destaca-se como os seis procedimentos ressaltados por Peixoto (2015) estão presentes nesse produto pedagógico.

O primeiro procedimento refere-se à formulação de uma problemática de pesquisa. Principalmente, aos processos de coleta, organização, análise de fontes documentais e dados factuais e historiográficos. Esse procedimento será, majoritariamente, pré-estabelecido pelo professor. Isso porque considerou-se alguns limites atuais da prática pedagógica. A rapidez do tempo escolar; a cobrança, da coordenação ou dos pais, para ensinar conteúdos tradicionais; o fato de que o ensino como pesquisa não é a realidade do público-alvo em questão; e o costume da passividade perante o conhecimento. Por tudo isso, o professor deve proceder por uma curadoria do conhecimento (DIMENSTEIN; CORTELLA, 2016) e oferecer uma problemática de pesquisa para reflexão dos estudantes, sujeita a mudanças. Aqui, o ponto de partida será a chave. Na busca pela atenção para a problemática, busca-se aproximá-los por meio de formas de apresentação da história que, para os alunos, seja mais palatável. Por isso, parte-se do Netflix e do Youtube.

O segundo procedimento diz respeito à utilização de categorias de análise. Na sequência didática as noções e conceitos não aparecem pré-determinados e autoexplicativos. Eles são construídos na medida em que se desenvolvem as etapas da pesquisa, sendo parte da problemática a ser desenvolvida. Assim, conceitos como História, Nação, Civilização, Pesquisa e outros não se definem a-historicamente, mas a partir da historicidade de suas concepções.

Em relação ao terceiro procedimento, sua centralidade é a utilização crítica de fontes como material de investigação. Essas, previamente escolhidas pelo professor, não devem ser

ilustrativas de modelos historiográficos interpretativos. Deve ser trabalhada a própria concepção de fonte, buscando formar uma postura crítica dos estudantes em sua aproximação a ela. Importante ressaltar a contingência da própria produção da fonte, sua historicidade e os interesses dos sujeitos sociais a que se referem.

O quarto procedimento é a tônica da sequência didática, qual seja: diálogo crítico com a historiografia e com o livro didático do presente. Com efeito, o retorno à historiografia da História do Brasil no século XIX busca indagar sobre continuidades e rupturas da tradição moderna no presente, mesmo que em outros termos. Também auxilia no questionamento das relações de poder envolvidas em uma construção historiográfica. Para efeito de comparação com as fontes do século XIX, tem-se um trecho de minha monografia de conclusão de curso⁴ e o livro didático que os estudantes, porventura, estejam utilizando. A escolha da minha monografia permite que eles me vejam como professora-autora, além de proporcionar que eu compartilhe como produzi esse conhecimento, qual era meu interesse e minha concepção de ciência.

Encerrando a sequência, o quinto e o sexto procedimentos são: organização dos dados da pesquisa, articulando problema, categorias, fontes e diálogos com a historiografia atual; e a comunicação dos resultados de forma própria e criativa sem pressupor um resultado previamente estabelecido. Aqui, os estudantes devem organizar o conhecimento disperso pelas outras atividades, procurando responder as perguntas formuladas ao longo da investigação. É provável que as conclusões não sejam as mesmas para todos e não há obrigatoriedade de estar de acordo com a historiografia já produzida sobre o tema.

Por fim, espera-se que o produto pedagógico apresentado como apêndice auxilie estudantes a compreenderem que a escrita da história é uma maneira, dentre outras, de se relacionar “com o tempo decorrido, procedimento que inscreve a historiografia em um dos processos coletivos de construção do passado”. Mostrar que a própria disciplina possui sua história, com tensões e disputas, coloca o trabalho de escrever a história no nível da “construção social da vida humana” (GUIMARÃES, 2010, p. 9-10).

⁴ GAMA, Laura Nogueira da. **Retirando uma figura das sombras**: a escrita da História e o discurso político de Joaquim Manuel de Macedo nas Lições de História do Brasil (1861). Monografia (Licenciatura em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2021.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca pude compreender como, sendo Macedo homem ilustrado, não permitisse a seus alunos apreciar a nossa História, com um pouco de filosofia. Era repetir o que estava no compêndio e nada mais. Se Nabuco fosse vivo não me deixaria mentir. Muitas vezes fui chamado à ordem quando pretendia fazer considerações sobre a guerra holandesa, Inconfidência Mineira, Pedro I, a dissolução da Constituinte, etc. E quando dava na mente transcrever na pedra, palavra por palavra, os fastidiosos mapas anexos ao compêndio?⁵

Em 1882, Macedo faleceu. Todavia, sua historiografia didática e pedagogia histórica integrou o imaginário de vários estudantes por gerações. As sucessivas edições das *Lições* – revistas e atualizadas por Olavo Bilac, em 1905, e por Rocha Pombo, entre 1914 e 1922 – denotam a relevância do primeiro livro didático de história do Brasil capaz de forjar uma consciência histórica nacional inclinada a naturalizar uma construção social. Essas reedições reiteram, acima de tudo, o valor e o lugar da obra na conservação e expansão de determinada ordem social (MATTOS, 2000, p.15-17).

Retomando artigo de Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi (2021), onde as autoras analisaram o componente curricular História para os anos finais do ensino fundamental e concluíram que a BNCC mantém relações próximas com a tradição historiográfica moderna, tem-se que o documento se encontra descontextualizado da realidade da escola. A problemática fundamentada no primeiro capítulo ressaltou que a divulgação da tradição historiográfica moderna no Brasil possui certa história que ajuda a entender a força de sua presença na contemporaneidade.

Do ponto de vista de uma clareza conceitual, História, Ensino de História e Nação se associaram de forma complexa. O interesse desse trabalho e da oficina proposta é menos fixar o significado de cada conceito por meio de sentenças narrativas que explicar como eles se imbricaram na origem de uma problemática que dialoga com o presente. Em outras palavras, interessa questionar que processos históricos colocaram esses componentes em afinidade a ponto da historiografia, em dado momento do XIX no Brasil, tentar exprimir sua síntese.

Este trabalho afirma que a compreensão da historiografia brasileira, em meados do século XIX, é crucial para entender a emergência da História enquanto ciência, e, principalmente, analisar a difusão de seus componentes epistemológicos e morais por meio do

⁵ FAZENDA, Vieira. **Antiquilhas e memórias do Rio de Janeiro**. Revista do IHGB, tomo XCV, 1924, p. 243 *apud* MATTOS, Selma Rinaldi de. *op. cit.*, p.16.

ensino de História. Além disso, mostra ser urgente analisar historiografias didáticas articuladas à discursos políticos como veículos de valores e métodos de ensino que provocam impactos na constituição epistemológica da História como disciplina escolar e na tarefa de educar para a compreensão do tempo.

Ainda cabe uma justificativa para a escolha das fontes historiográficas colocadas em diálogo na oficina. As cinco, em conjunto, permitem questionar a “presença ausente” dos indígenas na historiografia brasileira do XIX, como coloca Kaori Kodama (2009), assim como debater os motivos da ausência de negros na narrativa histórico escolar. Enquanto o *Discurso* (1839), de Januário da Cunha Barbosa institui um devir para a História do Brasil convocando os intelectuais à sua escrita, Karl Von Martius, com sua tese ganhadora do concurso do IHGB de como se deve escrever a história do Brasil, em 1843, condensa o potencial perturbador da ordem escravista estabelecida no Brasil (a tensão racial) e estabelece um lugar ideal para cada personagem na história geral que viria a ser narrada. *Lições* permite identificar como essas abstrações teóricas foram incorporadas de fato, ou não, na historiografia didática da época, demonstrando a forma de inclusão de indígenas e de exclusão dos negros. Já o texto historiográfico atual pretende colaborar com a reflexão sobre este período histórico. Por último, a observação do livro didático utilizado pelos estudantes permite questionar a atualidade dessas visões sobre as populações que formaram o Brasil.

Por fim, o conteúdo articulado na sequência didática foi o Brasil no Século XIX com ênfase para a importância da História e da historiografia na formação do Brasil. Considerando que esse conteúdo não pode ser compreendido de maneira abrangente se ignorada a questão indígena e afrobrasileira, definiu-se recortes temporais e temáticos onde foi possível programar uma sequência didática que problematizasse pressupostos da escrita da História do Brasil no seu contexto de origem, mas que dialogasse com problemas do presente.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular.** Educação em revista. 2011, n.42, p.163-171.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Por outras histórias possíveis: construindo uma alternativa à tradição moderna. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da. (org.). **Pesquisa em Ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas.** Rio de Janeiro, Mauad X: FAPERJ, 2014, p. 227-242.

ARAUJO, Valdei Lopes de. **O direito à história: o (a) historiador (a) como curador (a) de uma experiência histórica socialmente distribuída.** Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica. Rio de Janeiro: Autografia, p. 191-216, 2017.

AS GUERRAS da conquista (Episódio 1). **Guerras do Brasil.Doc** [Série documental]. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzsky e Buriti Filmes. Brasil: Netflix, 2018. (26 min). Acesso em: 28 set. 2023.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Jannuario da Cunha. **Discurso.** Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, Rio de Janeiro, 1839, t.1, pp.9-18.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.42, n.3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira Versão. Brasília, DF: Undime: Consed: Mec, 2018.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. **Coleção de Leis do Império do Brasil.** 1854, v.1, pt I, p. 45.

CERQUEIRA, Rodrigo Soares de. **Um caso raro: O moço loiro e a formação do acervo comum do romance brasileiro.** Tempo, v. 25, n. 3, p. 536-554, 2019.

CEZAR, Temístocles. **Ser historiador no século XIX: o caso Varnhagen.** Editora Autêntica, 2018.

DASTON, Lorraine. **Historicidade e Objetividade.** Trad. de Derley Menezes Alves e Francine Jegelski (org. Tiago Santos Almeida) – São Paulo: LiberArs, 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto; CORTELLA, Mario Sergio. **Curadoria do conhecimento.** In: A Era da curadoria: O que importa é saber o que importa!. Papyrus Editora, p.19-28, 2016.

FIGUEIRÔA, Silvia. **Ciência e Tecnologia** in: PINSKY, Carla (org.) Novos temas nas aulas de história. São Paulo: Contexto, 2010, p.153-171.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Historiografia didática e prescrições estatais sobre conteúdos históricos em nível nacional (1938-2012).** Territórios e Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 6-24, 2013.

GAMA, Laura Nogueira da. **Retirando uma figura das sombras: a escrita da História e o discurso político de Joaquim Manuel de Macedo nas Lições de História do Brasil (1861).** Monografia (Licenciatura em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2021. Pp. 40-50.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar.** Revista de História, n. 164, p. 463-485, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** 4ª Edição, editora Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1982.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro.** Editora Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. **Historiografia e nação no Brasil, 1838-1857.**

Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Livro de fontes da historiografia brasileira**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2010.

KODAMA, Kaori. **Os índios no império do Brasil**: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860. Rio de Janeiro: editora FIOCRUZ, 2009.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2006.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema**: a formação do Estado imperial. São Paulo: Hucitec, 1990.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de historia do Brazil**, para uzo dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Tipografia Imparcial de J.M.N. Garcia, 1861.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de História do Brasil**, para uzo dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II – (7ºano). Rio de Janeiro, D.J. Gomes Brandão, 1863.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de História do Brasil**, para uso nas escolas de instrucção primária. Rio de Janeiro: D.J. Gomes Brandão, 1865.

MARTIUS, Karl Friederich Phillipe von. **Como se deve escrever a historia do Brasil**. Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, Rio de Janeiro, 1865, t.6, 2ed., pp. 389-411.

MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições**: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo, Access Editora, 2000.

MEBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O Estado Ampliado como ferramenta metodológica**. Marx

e o Marxismo, v.2, n.2, jan/jul, 2014.

MILLS, Charles W. **The Racial Contract**. Cornell University Press, 1997.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Educação & Realidade, v.36, n.1, p.191 – 211, 2011.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio o negro na historiografia brasileira**. Coleção Nossa terra: o negro na historiografia brasileira. Oficina de livros, 1990.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia. **Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD, e a Escola**. Curitiba: Educar em Revista, v.37, e77041, 2021.

O QUE É SER INDÍGENA NO SÉCULO XXI – EP1. Produção e roteiro: Cristian Wari'u Tseremey'wa. Brasil: Youtube, 2018. 1 vídeo (5min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw> . Acesso em: 28 set. 2023.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. **Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a História no Ensino Fundamental, como e por que aprender/ensinar História**. História e Perspectivas, Uberlândia (53): 37-70, jan./jun., 2015.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Julio Paixão. **Conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais no ensino de História: uma proposta a partir da abordagem tipológica dos conteúdos de Antoni Zabala**. Texto apresentado ao Núcleo de Pesquisas em Ensino de História/Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2008.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. 1º Edição. Rio de Janeiro: E.

e H. Laemmert, 1854-57.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Benedicte. **Pensar a história cruzada**: entre empiria e reflexividade. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB., v. 11, n. 1-2, p. 89-128, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – OFICINA ESCRITAS DA HISTÓRIA DO BRASIL

PARTE I: reflexividade

Público alvo: Ensino Médio (2° ano)
Tempo: 3 aulas de 50 minutos.
Unidade Temática: O Brasil no século XIX
<p><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geral: Compreender a escrita da História do Brasil enquanto atividade humana historicamente construída. • Específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconstituir a História enquanto instrumento para a construção da ideia de Brasil. 2. Identificar a relevância da questão indígena e a ausência de africanos. 3. Refletir sobre a relação entre passado-presente-futuro nesse contexto.
<p><u>Conteúdos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Factuais e Conceituais: <ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos políticos da formação do Estado Imperial. 2. História x Nação x Civilização. 3. A questão indígena. 4. Ausência africana e afrodescendente. • Procedimentais: <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o encadeamento de fatos no processo histórico estudado. 2. Perceber a simultaneidade de acontecimentos nas relações micro e macrossociais. 3. Identificar a dimensão diacrônica presente na sincronia no mesmo espaço-tempo. • Atitudinais: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar as formas de organização de grupos sociais e a construção de metas coletivas, buscando entender como elas são criadas. 2. Perceber as relações de poder na temática histórica.

Estratégia didática

- Apresentação de vídeos com a visão de indígenas na contemporaneidade sobre a História do Brasil.
- Formulação de perguntas de pesquisa.
- Apresentação das categorias de análise utilizadas.

Recursos didáticos

- Projetor.
- Quadro.

Metodologia e desenvolvimento

A Parte I da sequência didática deve estar dividida em **três** aulas:

Aula I (50 min)

1º momento (30min): Apresentar o primeiro episódio da série do Netflix “Guerras do Brasil.Doc” (2018). O episódio “Guerras da Conquista” retrata a invasão, colonização e construção do mito de origem do Brasil. Enfatiza a chegada dos portugueses no século XVI e sua relação com os indígenas que, há milhares de anos, ocupavam o território. A abordagem narrativa mitológica desse momento, capaz de fundamentar a origem da nação brasileira a partir do descobrimento do Brasil, é desconstruída. A evangelização, dominação, guerra biológica, exploração e resistência são abordadas no episódio que conta com diversos especialistas, entre eles, Ailton Krenak. De forma provocativa, Krenak aponta que a guerra da conquista ainda não acabou. Por fim, o episódio encerra com a luta dos povos indígenas pela demarcação de terras na contemporaneidade.

2º momento (20min): Apresentar o vídeo do Youtube “O que é ser indígena no século XXI – Ep1”. O vídeo discute rapidamente os estereótipos do que é ser indígena. Ao final, o professor pode apontar que esses tem uma história longa que remete à construção da ideia de Brasil. A partir daí, deve colocar perguntas para os estudantes refletirem e discutirem na próxima aula. Além disso, incentivar que façam outras perguntas a partir dos vídeos assistidos. Abaixo listam-se perguntas:

- O que é Brasil?
- O que é História?
- O que é História do Brasil?

Aula II (50 min)

Se possível, colocar a turma em “U” e conduzir um debate em torno das perguntas colocadas no quadro.

1º momento (10min): O que é Brasil? O objetivo é entender a historicidade dessa ideia recuperando as falas do início do episódio. Apontar que as ideias se relacionam às ações dos homens e que, no XIX, ela ganha força na formação do Estado Imperial.

2º momento (20min): O que é História? O objetivo é entender que há diversas formas de se relacionar com o conhecimento sobre as experiências dos homens no espaço-tempo e a História é uma delas. Recuperar a fala de Ailton Krenak no episódio apresentado onde ele afirma que quando os portugueses chegam no ano de 1500, os Guaranis já acumulavam 2000 anos de conhecimento de si, mas não pela escrita de uma história. Esses homens se relacionavam de outra forma com as experiências do passado e seus ensinamentos. Entretanto, no século XIX, a ideia de se escrever uma História ganha força na formação do Estado Imperial.

3º momento: (10min): O que é História do Brasil? Relacionar as reflexões acima para apontar que a História do Brasil tem uma história. Pedir que tragam perguntas para a próxima aula, além destas:

- Quando começou a ser escrita a História do Brasil?
- Por quê? Por quem?

Aula III (50 min)

1º momento (15min): O professor articula no quadro, para os estudantes copiarem, os conteúdos capazes de reconstituir brevemente o ambiente político e social onde a necessidade de uma História do Brasil surge como questão no Segundo Reinado. Refiro-me às lutas políticas e sociais do pós-Independência que ameaçaram a ordem escravista tanto pela intensificação das resistências à escravidão combinada à política inglesa de repressão ao tráfico, quanto pela expansão do café pelo Vale do Paraíba que aumentava conflitos com indígenas e quilombolas. Reconstituir esse ambiente como um tempo de revoltas, assassinatos e desordens nos principais núcleos urbanos, provocados por atores sociais não-brancos, que não somavam os atributos da “elite” imperial (fenótipo branco, liberdade e propriedade). Mostrar que essa crise de uma sociedade fundada sobre relações de produção escravista impôs tarefas à “elite” imperial que queria garantir a unidade tanto do território do Brasil, quanto daqueles que aqui habitavam. Uma das soluções encontradas foi buscar habituar a sociedade com ideias e valores característicos de uma **nação civilizada** (destrinchar o que significavam os dois conceitos). E daí que origina-se um processo oficial de se escrever e ensinar a História do Brasil. Em 1837, inaugura-se o Imperial Colégio de Pedro II e, um ano depois, o Instituto Histórico e Geográfico

Brasileiro.

2º momento (25min): Exposição dialogada do conteúdo articulado no quadro. Retomar a questão indígena e a ausência africana em relação ao conceito de civilização: inferioridade e primitivismo, fadados ao desaparecimento no curso da própria história.

3º momento (10min): Apresentar novos questionamentos. Como essa História do Brasil seria construída? Que experiências seriam narradas? Que experiências não seriam narradas? O objetivo é compreender que escolhas precisaram ser feitas e que as disputas pelo que seria ou não narrado se relacionam aos conflitos presentes naquela sociedade e à ideia de nação civilizada.

Avaliação

- **Critérios**

1. Identifica a motivação para a escrita da História do Brasil no contexto do Segundo Reinado?
2. Consegue formular perguntas a partir dos vídeos e conteúdos expostos?

- **Instrumentos de avaliação**

Presença ativa na aula.

Bibliografia

AS GUERRAS da conquista (Episódio 1). **Guerras do Brasil.Doc** [Série documental]. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzsky e Buriti Filmes. Brasil: Netflix, 2018. (26 min). Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília, DF: Undime: Consed: Mec, 2018.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. **Historiografia e nação no Brasil, 1838-1857**. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema: a formação do Estado imperial**. São Paulo: Hucitec, 1990.

O QUE É SER INDÍGENA NO SÉCULO XXI – EP1. Produção e roteiro: Cristian Wari'u Tseremey'wa. Brasil: Youtube, 2018. 1 vídeo (5min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw> . Acesso em: 28 set. 2023.

SANTOS, Julio Paixão. **Conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais no ensino de História: uma proposta a partir da abordagem tipológica dos conteúdos de Antoni Zabala**. Texto apresentado ao Núcleo de Pesquisas em Ensino de História/Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2020.

PARTE II: empiria

Público alvo: Ensino Médio (2º ano)
Tempo: 3 aulas de 50 minutos.
Unidade Temática: O Brasil no século XIX
<p><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geral: Introduzir a prática de pesquisa em sala de aula. • Específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Questionar a escrita da História do Brasil no XIX com ênfase para a questão indígena e ausência afrobrasileira. 2. Apresentar um problema de pesquisa. 3. Analisar fontes historiográficas criticamente.
<p><u>Conteúdos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Factuais e Conceituais: <ol style="list-style-type: none"> 1. A questão indígena e a ausência afrobrasileira na escrita da História do Brasil no XIX. 2. A pesquisa em História. 3. O que são fontes, em especial, fontes historiográficas. • Procedimentais: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar fontes textuais, decompondo a análise em várias partes. 2. Produzir argumentos a partir da análise de fontes primárias. 3. Elaborar questionamentos baseados em fatos históricos. • Atitudinais: <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender que existem outras culturas e diversos grupos na sociedade. 2. Colaborar com o colega para a compreensão dos conteúdos. 3. Refletir sobre conflitos sociais e históricos.
<p><u>Estratégia didática</u></p> <p>- Utilização de categorias de análise.</p>

- Utilização crítica de fontes como material de investigação.
- Trabalhar em grupo com mediação do professor.
- Comunicar resultados de forma própria e criativa, respeitando o processo de pesquisa.

Recursos didáticos

- Quadro.
- Fontes historiográficas.

Metodologia e desenvolvimento

A Parte II da sequência didática deve estar dividida em **três** aulas:

Aula I (50 min)

1º momento (15min): Recuperar os questionamentos que encerraram a Parte I “Como essa História do Brasil seria construída no Segundo Reinado? Que experiências seriam narradas? Que experiências não seriam narradas?” para explicar o que é um problema de pesquisa. Formular a hipótese de que a forma como os indígenas foram retratados na escrita da História do Brasil nesse contexto dialoga com problemas colocados nos vídeos da primeira aula: a questão da permanência de um estereótipo do indígena ligado ao passado que, por um lado, cobra alguns atributos para fazer valer sua identidade e, por outro lado, nega a própria existência de povos indígenas no presente. Explicar como a ausência de representação africana e afrodescendente na escrita da História do Brasil naquele contexto dialoga com a intensificação das resistências à escravidão, as diversas formas de luta por liberdade e a recusa dos sujeitos negros em aceitar esse modo de produção. Pedir para formularem perguntas e hipóteses sobre a representação, ou a falta de, africana e afrodescendente na História do Brasil hoje.

2º momento (20min): Formuladas as hipóteses, perguntar “a gente pode provar?” “se sim, como?” Desenvolver o que é fonte a partir da compreensão de sua historicidade (fruto de uma época e interesses determinados). Assim, é preciso ter uma postura crítica com relação à elas. Produzidas no passado, é preciso perguntar “o que elas significaram no seu presente?”. Mostrar que essa é uma etapa da pesquisa em história conhecida como método de análise crítica das fontes. Em outras palavras, um procedimento que traça caminhos para compreensão das fontes no seu contexto de produção. Entender que um historiador precisa desenvolver “ferramentas” desse tipo para não cometer erros como, por exemplo, supor que alguma coisa aconteceu, ou que alguém fez alguma coisa, em uma época que essa coisa nem existia. Pedir exemplos. Definir o que é fonte historiográfica, aquela que trata da escrita da história em determinado contexto. Propor a verificação da hipótese em

fontes historiográficas do Brasil no século XIX (Segundo Reinado). Verificar continuidades e rupturas em fontes historiográficas do presente. Perguntar “e o livro de vocês, como trata brancos, indígenas e negros?” Apresentar as fontes:

1. BARBOSA, Januario da Cunha. **Discurso**. Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, Rio de Janeiro, 1839, t.1, pp.9-18. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsNnh2dFVNTkhxclU/view?resourcekey=0-i1Ku-1NMEbqwS8jc9zLsaQ. Acesso em: 06 dez. 2023.
2. MARTIUS, Karl Friederich Phillipe von. **Como se deve escrever a historia do Brasil**. Revista Trimensal de Historia e Geographia ou Jornal do Instituto Historico e Geographico Brasileiro, Rio de Janeiro, 1865, t.6, 2ed., pp. 389-411. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsd1RLQmlTT2k3QmM/view?sourcekey=0-WpGc94f9c0IS6JFvOMZ70A. Acesso em: 06 dez. 2023.
3. MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de historia do Brazil**, para uzo dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Tipografia Imparcial de J.M.N. Garcia, 1861. Quadros sinópticos. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242433/000017643.pdf?sequence=9&isAllowed=y>. Acesso em: 06 dez. 2023.
4. GAMA, Laura Nogueira da. **Retirando uma figura das sombras: a escrita da História e o discurso político de Joaquim Manuel de Macedo nas Lições de História do Brazil (1861)**. Monografia (Licenciatura em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2021. Pp. 40-50.
5. Livro didático utilizado por eles em sala de aula.

3º momento (15 min): Dividir a turma em cinco grupos e dar a cada um a responsabilidade de analisar uma fonte. Entregar para cada grupo um “guia para análise crítica” que consiste em 10 perguntas básicas que o grupo deve fazer à fonte (abaixo). As respostas devem ser encontradas mediante pesquisa e registradas no caderno. Orientar o grupo a se organizar e distribuir tarefas para cada um resolver individualmente. Orientar que nas próximas duas aulas as turmas trabalharão nas fontes, dividida em grupos, e que poderão ter auxílio do professor, mas que é necessário que eles cumpram tarefas individuais para, ao se reunirem na próxima aula, poderem avançar com o trabalho em grupo.

1. O que é?
2. Quem escreveu?
3. Quando e onde?
4. Para quem?
5. Por quê?
6. A pessoa que escreveu fazia o que quando escreveu?
7. Que tema trata?
8. Que ideias/argumentos apresenta?
9. Que frases vocês destacariam para explicar essa ideia/argumento?
10. De que forma se relaciona com a História do Brasil?

Aulas II e III (50 min cada)

A turma deve estar disposta em grupos, cada qual trabalhando em sua fonte. O professor deve passear pelos grupos auxiliando no que necessário. Se perceber que ocorrem dúvidas gerais, peça atenção e proceda por uma exposição geral dialogada. Ao final da pesquisa, pedir que organizem “em casa” uma apresentação dos resultados para a turma. Cada grupo deve preparar uma apresentação de, no máximo, 10 minutos onde sintetize o resultado da análise das fontes.

Avaliação

- **Critérios**

1. São capazes de trabalhar respeitando as limitações dos colegas e colaborando para superá-las como grupo?
2. São capazes de identificar autorias e argumentos nas fontes?

- **Instrumentos de avaliação**

Observação da dinâmica em grupo.

Bibliografia

ARAUJO, Valdeí Lopes de. **O direito à história:** o (a) historiador (a) como curador (a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica. Rio de Janeiro: Autografia, p. 191-216, 2017.

DIMENSTEIN, Gilberto; CORTELLA, Mario Sergio. **Curadoria do conhecimento.** In: A Era da curadoria: O que importa é saber o que importa!. Papirus Editora, pp.19-28, 2016.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Livro de fontes da historiografia brasileira.** Rio de Janeiro, EDUERJ, 2010.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **Lições de história do Brasil**, para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Tipografia Imparcial de J.M.N. Garcia, 1861, pp.55-82.

PEIXOTO, Maria do Rosário da cunha. **Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e por que aprender/ensinar história.** História e Perspectivas, Uberlândia (53): 37-70, jan./jun., 2015.

SANTOS, Julio Paixão. **Conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais no ensino de História: uma proposta a partir da abordagem tipológica dos conteúdos de Antoni Zabala.** Texto apresentado ao Núcleo de Pesquisas em Ensino de História/Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2020.

PARTE III: entre empiria e reflexividade

Público alvo: Ensino Médio (2º ano)
Tempo: 2 aulas de 50 minutos.
Unidade Temática: O Brasil no século XIX
<p><u>Objetivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Geral: Compreender que a questão indígena e a ausência afrobrasileira nos debates do livro de história no século XIX dialoga com o presente. • Específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Entender como o tratamento da questão indígena e afrobrasileira imprimiu uma direção no desenvolvimento da História escolar do Brasil no XIX. 2. Identificar tensões do presente que dialogam com silêncios colocados no passado.
<p><u>Conteúdos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Factuais e Conceituais: <ol style="list-style-type: none"> 1. A questão indígena e afrobrasileira hoje. 2. Possibilidades da História no presente. • Procedimentais: <ol style="list-style-type: none"> 1. Produzir argumentos a partir da análise de fontes primárias. 2. Elaborar questionamentos baseados em fatos históricos.

3. Produzir apresentação para divulgar conhecimentos.

- **Atitudinais:**

1. Refletir sobre conflitos sociais e históricos.
2. Perceber as necessidades sociais da contemporaneidade.
3. Colaborar com preocupações de outros grupos.

Estratégia didática

- Utilização crítica de fontes como material de investigação.
- Organização dos dados de pesquisa de forma coerente com a problemática proposta.
- Comunicar resultados de forma própria e criativa, respeitando o processo de pesquisa.

Recursos didáticos

- Quadro.
- Projetor.

Metodologia e desenvolvimento

A Parte III da sequência didática deve estar dividida em **duas** aulas:

Aula I (50 min)

Seminário de apresentação das análises das fontes: 5 grupos, 10 minutos cada.

Aula II (50 min)

1º momento (35min): Se possível, dispor a turma em “U”. Propor duas perguntas para debate:

1. Como os indígenas e afrobrasileiros foram retratados nessa História do Brasil do XIX?
2. Que relações existem entre esse retrato do passado e o presente?

Mediar o debate no intuito de compreender que a ausência de representação afrobrasileira e os argumentos sobre a questão indígena que ressonaram na elite imperial imprimiram uma direção para a História do Brasil naquele momento. Mostrar que, no presente, existem demandas relativas ao apagamento dos negros de nossa história. O movimento negro cobra inclusão efetiva de sua história. Apresentar a Lei nº 10.639 de 2003 e o projeto “Sinalização e Reconhecimento de Lugares de Memória dos Africanos Escravizados no Brasil”, lançado em 2023. Mostrar que, no presente, existem demandas dos povos indígenas que dialogam com silêncios estabelecidos no momento de formação da nação. Apresentar a Lei nº 11.645 de 2008. Discutir a tese do Marco Temporal que está em disputa. Recuperar a fala de Ailton Krenak no documentário assistido na

primeira aula: “Não existe um evento fundador do Brasil”. Mostrar que, se não existiu um momento fundador do Brasil, existiu um momento fundador de uma narrativa oficial do que deveria ser a História do Brasil.

2º momento (15min): Avaliação para recolher na próxima semana. Entregar redações individuais que respondam as seguintes perguntas: Como os indígenas e afrobrasileiros foram retratados nessa História do Brasil do XIX? Que relações existem entre esse retrato do passado e o presente? Como você escreveria a História do Brasil hoje?

Avaliação

- **Critérios**

São capazes de comunicar os resultados da pesquisa em grupo? São capazes de produzir reflexões próprias que respeitem o resultado das pesquisas?

- **Instrumentos de avaliação**

Observação dos seminários e leitura das redações.

Bibliografia

PEIXOTO, Maria do Rosário da cunha. **Ensino como pesquisa:** um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e por que aprender/ensinar história. História e Perspectivas, Uberlândia (53): 37-70, jan./jun., 2015.

SANTOS, Julio Paixão. **Conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais no ensino de História:** uma proposta a partir da abordagem tipológica dos conteúdos de Antoni Zabala. Texto apresentado ao Núcleo de Pesquisas em Ensino de História/Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2020.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Benedicte. **Pensar a história cruzada:** entre empiria e reflexividade. Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB., v. 11, n. 1-2, p. 89-128, 2003.