

REGIME DE HISTORICIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL DO SÉCULO XIX

HISTORICITY AND HISTORY EDUCATION REGIME IN BRAZIL OF THE XIX CENTURY

Wilian Lucas Martinhão¹

RESUMO: A proposta deste trabalho é, a partir de um levantamento bibliográfico, compreender qual regime de historicidade, na perspectiva metodológica de François Hartog, se apresenta na história do ensino de história no Brasil a partir do seu início enquanto disciplina no século XIX. Como essa temporalidade se mostra no processo de composição do ensino de história interseccionado a sua função política para a formação de uma identidade nacional.

Palavras-chave: Regime de historicidade. Ensino de História. Temporalidade.

ABSTRACT: The purpose of this work is, from a bibliographic survey, to understand which historicity regime, in the methodological perspective of François Hartog, presents itself in the history of history teaching in Brazil from its beginning as a discipline in the 19th century. As this temporality is shown in the process of composition of history teaching intersecting its political function for the formation of a national identity.

289

Keywords: Historicity regime. History teaching. Temporality.

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta uma abordagem introdutória na perspectiva da História cultural e especificamente a partir do diálogo feito por François Hartog entre História e Antropologia. Objetivamos compreender como a categoria tempo, na perspectiva metodológica de François Hartog, se apresenta na história do ensino de história no Brasil a partir do seu início enquanto disciplina no século XIX.

Como essa temporalidade se mostra no processo histórico de composição do ensino de história interseccionado a sua função política para a formação de uma identidade nacional e qual a importância do tempo para a história?

¹ Mestrando em Ensino de História pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bacharelado em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Oeste do Brasil em Mato Grosso do Sul (STBOB). Professor de Filosofia para Ensino Médio na rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Professor de História no Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Mato Grosso do Sul. E-mail para contato: wilianlucas@gmail.com.

Abordar a questão Tempo, ou Tempos, é fundamental para a compreensão da narrativa da história enquanto ciência, ou experiência vivenciada, ou disciplina que nasce da interação cultural interna do sistema escolar com a cultura externa a este.

O tempo é o tecido da história

Em cada contexto relativo à cultura o tempo é percebido e vivenciado diferentemente. A experiência do tempo se dá a partir da ação humana na natureza, na interrelação com o outro e, simultaneamente, no desenvolvimento da compreensão do mundo a partir das narrativas. Como nos diz Paul Ricouer em sua abordagem hermenêutica fenomenológica (2019, p.09); o “tempo só se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa”.

O sociólogo alemão Norbert Elias em 1984 escreve o livro intitulado *Sobre o Tempo* em que aborda este tema como uma construção social que se impõe relativa às experiências de cada cultura com seus símbolos constitutivos mediando o natural e o social. O tempo estabelecido e reforçado pelas instituições efetiva-se através de hábitos e rotinas que são reproduzidas pelos membros de tal sociedade. Para ele “o tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade são obrigados a se familiarizar como meios de orientação” (ELIAS, 1998, p. 20).

É a partir da constatação de que o tempo é parte e parcela da organização social é que podemos historiar sobre ele, ou seja, entendê-lo como feitura humana e conseqüentemente histórica, e é também por sermos históricos que refletimos sobre o tempo e o vivenciamos. A experiência já conhecida dá-se o nome de passado em contraste com o “horizonte de expectativas” (KOSELLECK, 2012, p.16).

O tempo como produto e experiência das culturas, relativo a cada contexto e, sem dúvida, a cada indivíduo (objeto de pesquisa específico da psicologia, mas não exclusivo). Por isso, se o tempo é plural e relativo, não há apenas uma percepção ou experiência com o tempo existem várias. Existe, portanto o tempo da natureza (cíclico), tempo psicológico (subjeto), tempo biológico (corpo) e o tempo histórico, tessitura social, processual e não linear.

O historiador polonês Krzysztof Pomian (1993) nos relatará que os estudos sobre o tempo giram em torno de uma complexidade de interpretações, pois o tempo é um conceito/objeto polissêmico e é estudado em perspectivas variadas:

Para uns, o tempo é estratificado, é uma arquitetura; para outros, tem apenas uma dimensão. Mas nem mesmos entre os primeiros parece reinar um acordo nem quanto ao número de estratos nem quanto às suas características. Por isso a palavra tempo – como outras palavras que designam objetos análogos, em particular “ser”, “conhecimento”, “verdade” - é notoriamente polissêmica; pelo que, ao ler obras dedicadas ao tempo, temos muitas vezes a impressão de assistir a um diálogo cujos participantes não se compreendem, uma vez que

não conseguem fazer corresponder os mesmos objetos aos mesmos vocábulos. No entanto, às vezes sem o saber, eles falam frequentemente de diversos estratos da mesma arquitetura temporal, de tal modo que os intuitos de uns nem sempre são incompatíveis com os dos outros (POMIAN, 1993, p.77, 78).

O tempo não é assunto exclusivo da disciplina de história, mas é uma categoria fundante a qual distingue a história das outras ciências. Segundo Jacques Le Goff e Pierre Nora (1995, p.13), a história é um “sistema de explicação das sociedades pelo tempo”, já Reinhart Koselleck (2014, p. 09) afirma que “a história sempre tem a ver com o tempo, com tempos [...]”, para Marc Bloch (2001, p. 67) a história é “uma ciência dos homens no tempo”, Antoine Prost (2019 p. 96) dirá que “a história faz-se a partir do tempo: um tempo complexo, construído e multifacetado”. Lana Mara de Castro Siman, doutora em didática da história (2003), nos apresenta uma definição da relação entre a história, o tempo e a cronologia de relevante esclarecimento:

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, a sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo – ou em cada presente – coexistem relações de continuidades e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro (SIMAN, 2003, p.III).

Percebe-se que o tempo é uma categoria *sine qua non*, ou seja, fundamental para o trabalho do historiador e para compreensão sobre a história enquanto ciência, e também, não é só importante para história enquanto historiografia, mas para a historicidade, o caráter de ser histórico e fundamento ontológico do ser humano presente no mundo. Conforme nos esclarece Maria Aparecida Viggiani Bicudo a partir da hermenêutica de Martin Heidegger:

[...] historicidade – caráter de ser histórico – está fundada no modo de ser da *pre-sença*, entendida como o ser humano que sempre é no mundo, temporalmente. A temporalidade desse ser sempre aberto ao aí, ou ao seu entorno, dá-se entre dois momentos princípios, o do seu nascimento e o da sua morte (BICUDO, 2003, p. 75).

Podemos inferir que o tempo faz parte da condição humana enquanto sujeito no mundo, sujeito histórico, sujeito que se compreende enquanto histórico a partir de uma consciência processual, plural, de experiências, memórias, expectativas, marcos simbólicos sociais de orientação experienciados e assumidos, seja consciente ou não.

Mas, como proposto acima, faremos uma leitura buscando demonstrar a temporalidade expressa na construção do ensino de história no Brasil usando da metodologia Hartoguina. Não dissecaremos todas as temporalidades que se apresentam, pois são várias e seria impossível demonstrá-las em um artigo tão panorâmico como este. Então o que cabe a nós é, a partir de um levantamento bibliográfico, observar o regime de historicidade o qual se apresenta a partir de uma narrativa - dentre várias outras possíveis - sobre a história do ensino de história.

É possível fazer esse diálogo entre ensino e o regime de historicidade? Repodemos que sim. Mas para isso é preciso que nos atenhamos ao conceito de regimes de historicidade elaborado por Hartog.

O seu conceito – regime de historicidade – pode servir como um instrumento de exercício hermenêutico, ou seja, de distanciamento do que está próximo para ver melhor o regime de temporalidade num determinado contexto cultural e histórico. Diz ele: “O instrumento do regime de historicidade auxilia a criar distância para, ao término da operação, ver melhor o próximo” (HARTOG, 2019, p.11). Vamos nos aproximar do conceito para que possamos compreendê-lo melhor:

Regimes de historicidade

A palavra regime usada por Hartog, *regimen* em latim e *diáita* em grego, é usada com um sentido de mescla, de compartilhamento, de experiências as quais convivem juntas, mas não iguais. Hartog buscará exemplificar o regime a partir da teoria política grega de constituição mista: A oligarquia, aristocracia e democracia se misturavam, mas uma era a dominante entre as três.

O regime já é parte constitutiva do conceito *regime de historicidade* que é composto por Hartog. A mescla entre passado, presente e futuro, a qual uma das instâncias temporais é promovida e vivenciada como dominante em detrimento da outra, e em determinado contexto.

O interesse Hartoguiano é a busca pelo entendimento sobre como cada indivíduo ou coletivo encara e experimenta a sua condição histórica temporal, ou seja, a sua historicidade. Esse exercício pode ser aplicado à narrativa da história do ensino de história buscando compreender a temporalidade, ou temporalidades, do período o qual se desenvolve o ensino de história enquanto disciplina. Segundo Hartog “o termo [historicidade] expressa à condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo” (HARTOG, 2019, p.12).

Será que tal conceito – regime de historicidade – pode ser aplicado em contextos variados ou em diferentes conjunturas? Hartog responderá que sim e usará exemplos de autores para elucidar a sua resposta. O autor explica que a historicidade é uma experiência de *estrangement*, de afastamento, de distanciamento, onde o indivíduo, a partir das referências das instâncias do passado, do presente ou do futuro, permite-se abstrair, se distanciar de si e voltar a si mesmo com um olhar histórico.

Vamos ler uns trechos do livro XI de Santo Agostinho, um dos autores os quais Hartog usa para exemplificar o conceito de historicidade como experiência de distanciamento:

[...] Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei. Contudo, afirmo com certeza e sei que, se nada passasse, não haveria tempo passado; que se não houvesse os acontecimentos, não haveria tempo futuro; e que se nada existisse agora, não haveria tempo presente [...] (AGOSTINHO, 2007, p.122).

[...] O que agora parece claro e evidente para mim é que nem o futuro, nem o passado existem, e é impróprio dizer que há três tempos: passado, presente e futuro. Talvez fosse mais correto dizer: há três tempos: o presente do passado, o presente do presente e o presente do futuro. E essas três espécies de tempos existem em nossa mente, e não as vejo em outra parte [...] (AGOSTINHO, 2007, p.123).

[...] É em ti, meu espírito, que meço o tempo. Não me objetes nada, pois é assim. Não te perturbes com as ondas desordenadas de tuas emoções. É em ti, digo, que meço o tempo [...] (AGOSTINHO, 2007, p.126).

[...] Mas eu me dispersei no tempo, cuja ordem ignoro; tumultuosas vicissitudes despedaçam meus pensamentos, entranhas de minha alma, até o dia em que, purificado pelo fogo de teu amor, me una a ti [...] (AGOSTINHO, 2007, p.123).

Percebe-se que Santo Agostinho faz o exercício de estranhamento, de distanciamento, de afastamento em relação às instâncias temporais (passado, presente e futuro), abstrai, reflete, e entende que é em seu espírito, em sua subjetividade que ele percebe o tempo. No final volta para si como uma alma que se reconhece como tendo história, a história de ser destinado a unir-se com o seu Deus. Claro que a sua inferência sobre a história está na crença produzida no contexto religioso da igreja católica romana do ‘século V, mas o que nos parece relevante é que ele tem a experiência a qual Hartog chamará de historicidade, de distanciamento e volta a si experimentando o seu tempo histórico.

Queremos dizer que a experiência metodológica de distanciamento pode ser feita diante de referências variadas, narrativas escritas ou outros objetos, que narram a história para compreendê-la ou simplesmente registá-la a partir de um determinado contexto. Hartog une os dois termos, “regimes” e “historicidade”, em um só conceito e diz que tal conceito “não é uma realidade dada, nem diretamente observável” (HARTOG, 2019, p.12). Não se confunde com instâncias mecânicas onde um regime se sucede a outros, dados por providência Divina como na perspectiva de Bossuet², nem fases somatórias para um progresso do simples ao complexo como pensava Condorcet³, mas é um instrumento heurístico, uma ideia diretriz para investigação a

² Jacques Bossuet (1627 - 1704) foi bispo e teólogo francês, um dos teóricos do absolutismo. Segundo ele, os reis recebiam poderes divinos para governar. Em seu livro “Política Tirada das Santas Escrituras”, de 1708, Bossuet defendia o direito divino, legitimador do governo da realeza.

³ Marquês de Condorcet (1743-1794), foi um reconhecido matemático, estatístico e economista, tendo redigido artigos de matemática destinados ao *Supplément à l'Encyclopédie*. Foi eleito membro da Academia Francesa em 1782. Autor do texto, *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, aponta a história como progresso geral, dividido em dez épocas. Da primeira à nona épocas, o autor narra a trajetória que vai dos indícios hipotéticos até o presente, ou seja, o momento da Revolução

qual é aplicável em diversos contextos e tal aplicação pode tornar mais nítida as experiências temporais.

O uso do conceito não é restrito ao mundo europeu ou ocidental, mas pode ser usado em diferentes contextos como um instrumento comparatista, ou como um artefato para investigação e esclarecimento sobre historicidades vivenciadas. Hartog observa que há experiências de instâncias temporais que são vivenciadas, as quais se impõem sobre outras instâncias.

Um exemplo esclarecedor é o presentismo como sintoma, sobretudo na segunda metade do séc. XX, com as crises das filosofias da história, principalmente com a desintegração do mundo socialista soviético (HARTOG, 2019). O presentismo é uma instância de tempo que se sobrepõe o presente, assim como o futurismo se impunha sobre o presente no século XVIII para o XIX, e o passadismo se impunha no presente anterior ao século XVIII.

A partir da definição sobre o conceito “Regimes de Historicidade,” como uma ferramenta heurística, é que observamos a instância temporal manifesta na história do ensino de história no Brasil do século XIX. Desde já apontamos que o ensino de história é atravessado por uma instância temporal, por um regime de temporalidade que se impõe. E qual instância temporal é essa?

A Disciplina

A História enquanto disciplina⁴, como componente curricular no Brasil, nos remete a criação do colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro em 1837, e introduzida no currículo em 1838. Segundo o professor Ivan A. Manoel, citando Maria L. Mariotto Haidar, nos diz que a autora, “ao elencar as aulas em funcionamento no Brasil durante o período regencial, não aponta a existência de cadeiras sistematizada de História em nenhuma província brasileira, seja no ensino de Primeiras Letras, seja no Ensino Secundário” (HAIDAR, 1972 apud MANOEL, 2012, p.1).

É importante levar em consideração que no seminário de Olinda, Pernambuco, no período colonial, é onde se tem os primeiros currículos organizados numa perspectiva moderna, mas não havia uma disciplina de História organizada e sim princípios gerais e o ensino de cronologias. Circe Bittencourt nos esclarece utilizando um levantamento histórico a partir de bibliografias que:

Francesa. A décima época pretende mostrar que progressos a humanidade poderá fazer no futuro. Ver em: www.editoraunicamp.com.br - descrição do livro Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano.

⁴ Entendemos disciplina não como transposição didática de Yves Chevallard (1985), mas como produto do sistema escolar em interação cultural externa a escola e a cultura interna desta, na perspectiva de André Chervel (1990).

No final do século XVIII, no Seminário de Olinda, colégio pernambucano considerado pela historiografia como um dos raros locais da colônia portuguesa em que se buscou organizar currículos modernos sob inspiração de John Locke (1632-1704) e Luís Antônio Verney (1713-1792), foi possível identificar uma introdução aos estudos de história nos documentos curriculares pelos quais deveriam ser ensinados “os princípios gerais, em que se funda toda a História” e as “principais noções de Cronologia, das épocas, dos tempos em comum” (Alves, 1993, p.127). As justificativas para a introdução da Cronologia no currículo do Colégio estavam articuladas ao ensino da Língua Pátria e essas se constituíam como um “pórtico de qualquer saber”, um fundamento metodológico para se compreender as questões controversas e para “evitar a discussão impertinente” e, dessa forma, as “notícias históricas” deveriam se reduzir a “uma cronologia dos fatos, em estilo frio, de molde a fugir dos anacronismos ou confusão dos tempos e evidenciar o rumo certo dos acontecimentos” (Andrade, 1980, p.47). Criou-se, a partir de então, um modelo para uma forma da escrita da história, concebida como “narrativa cronológica”, e essa foi fundamental para sistematizar a história das novas nações modernas. E essa concepção serviu para a constituição do ensino da história escolar conforme se constata pelos primeiros livros de História do Brasil do início do século XIX. (BITTENCOURT, 2018, p.130).

Vamos atentar para duas afirmações nesta citação e que nos trazem indícios sobre o regime de temporalidade iluminista europeu, o qual se mostra influenciando previamente a organização curricular do ensino de história no Brasil colônia no século XVIII, e se tornando mais explícito no século XIX.

O Primeiro destaque é: “[...] *organizar currículos modernos sob inspiração de John Locke (1632-1704) e Luís Antônio Verney (1713-1792).*” E o segundo é: “*Criou-se, a partir de então, um modelo para uma forma da escrita da história, concebida como “narrativa cronológica”, e essa foi fundamental para sistematizar a história das novas nações modernas*” (Importante atentar para a expressão “nações modernas”, pois a temporalidade que se solidificará no século XIX, no Brasil, está alinhada a características de um projeto político para a formação de uma identidade nacional).

Percebemos que o regime temporal iluminista, inspirado no filósofo iluminista inglês John Locke e no padre português, proeminente representante iluminista, Antonio Verney, inspirará esse pré-curriculo no início da história do ensino de história no Brasil. Tal inspiração é consequência da filosofia da história que a descreve como tendo uma finalidade, um tólos, é uma história teleológica com cronologia de sucessão somatória de fatos visando um futuro.

Sobre a perspectiva temporal de Verney, Carlota Boto (2017) quando o estuda, e também pesquisa a influência do iluminismo sobre a educação no século XVIII, relata a crítica deste sobre os poderes estatais de Portugal a qual deixa explícita a sua perspectiva temporal: “Varney registrava, em sua obra, a ausência de um projeto cultural e de prospecto educativo; e, sendo assim, o descaso dos poderes públicos perante uma dada programação de futuro” (BOTO, 2017, p. 109).

Já em John Locke o regime de temporalidade iluminista se mostra em sua perspectiva de educação também para o *futuro*. Vemos em Teresa Kazuko Teruya, Yara Gomes, Márcia Luz e Aline Carvalho (2010), o entendimento de Locke sobre a função educacional:

Seus princípios fundamentais era formar homens *gentis*, que soubessem se comportar na sociedade. O autocontrole era considerado o segredo da integridade moral no seu projeto de educação. O objetivo principal era controlar os desejos e impulsos das crianças. Preocupava-se em transformar a criança em um futuro homem, sendo assim, seu foco não estava na vida atual da criança, e sim em sua vida futura (TERUYA, T.K.; GOMES, I.O.; LUZ, M.G.E.; CARVALHO, A.M. 2010, p. 8).

Sobre esta pré-organização curricular no período colonial, Thaís Fonseca (2006), discorre que mesmo os jesuítas ensinando temas de história isso não significa que esse conhecimento estivesse organizado como disciplina escolar, “pois disciplina é um conjunto de conhecimento identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidade específica ao conteúdo de que trata e formas próprias para a sua apresentação” (FONSECA, 2006, p.15).

O colégio Dom Pedro II, organizado naquele momento em que o ministro da justiça era “Bernardo Pereira de Vasconcelos, ao tempo do Regente Pedro de Araújo Lima, e o seu primeiro Reitor nomeado, D. Frei Antônio de Arrábida, Bispo de Anemúria” (MANOEL, 2012, p.2), era uma tentativa de estabelecer um “modelo” de ensino secundário para outros estabelecimentos avulsos de ensino. Tal modelo de ensino estava alicerçado no pensamento cultural das elites brasileira do século XIX, o qual paira a questão sobre a identidade nacional e a construção da nação moderna.

Não por acaso, simultaneamente ao colégio Dom Pedro II, está à criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1938. Tal instituto tinha a missão de elaborar e difundir, através do ensino de História, uma história nacional. Thaís Fonseca (2006) nos diz que tal missão:

[...] explica a vitória do alemão Karl Philipp von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para escrever a história do Brasil. Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização. Essa história deveria ser conhecida por todos e a melhor maneira de fazê-lo seria a escola (FONSECA, 2006, p. 46).

Havia uma vinculação estreita entre o Colégio Dom Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, pois os pesquisadores do IHGB pertenciam ao quadro dos professores do Colégio, “tal sorte que as deliberações do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do

colégio” (MANOEL, 2012, p.4).

Em relação ao modelo de ensino adotado pelo Colégio Dom Pedro II, por não encontrar métodos no Brasil que respondesse às pretensões do colégio como modelo educacional para outros, então, relativamente, se importou o modelo e método com forte presença predominante do positivismo francês. Mas se diz “relativamente” porque o modelo francês laico foi adaptado devido à forte presença e influência da igreja católica no Brasil império.

A preocupação laicizante da escola pública francesa, forjando para o ensino da história uma identidade nacional construída em torno do culto do Estado Nação, não ocorreu com tal força no caso brasileiro [...] [...] além das escolas confessionais católicas houve também nas demais escolas as marcas de uma ‘História Santa (BITTENCOURT, 1990, p. 79-80).

Dessa forma unia-se o interesse do Estado no que tange a formação da identidade nacional civilizadora e o interesse da Igreja em relação à formação moral dos indivíduos.

Segundo Coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, Beatriz Boclin Marques dos Santos, falando sobre o currículo inicial de história do Colégio Dom Pedro II, diz que “em um primeiro momento o ensino de História tinha como característica peculiar a articulação da História Universal com a Geografia e a História Sagrada” (2015, p.67).” E continua:

No período compreendido entre a data da fundação do Colégio Pedro II e o ano de 1849, a História e a Geografia formavam uma única cadeira, cujos estudos se caracterizavam pela História identificada com as humanidades clássicas. Desse modo, estudava-se a História Universal dando prioridade às civilizações grega e romana, e a geografia limitava-se ao acompanhamento e à ambientação da História (SANTOS, 2015, p.67).

O ensino de História tem por objetivo formar a juventude das elites em “*futuros*” dirigente do Estado Nação – regime de temporalidade futurista relacionado ao projeto político de indentidade nacional. “Serão homens de profundo senso humanista, senso este a ser haurido na leitura dos Antigos e edificado pelos exemplos da História, capazes, portanto, de apreender o verdadeiro sentido da história da Nação a ser construída” (MANOEL, 2012, p.5).

O plano de estudos inicial de 1838 do Colégio Imperial dividia o ensino de História em História Antiga e História Romana, podemos inferir que se inicia com essa divisão a partir do livro documental de Luis Gastão Escagnolle Doria, Memória histórica comemorativa do 1º centenário do Colégio de Pedro II de 1937, onde o autor revela o nome do primeiro professor da disciplina e como ela era dividida; “Justiniano José da Rocha foi designado professor de Geografia, História Antiga e Romana, não muito perceptível a exclusividade pedagógica da última disciplina” (DORIA,1937, p.32).

Os primeiros livros didáticos, esboços de história adotados foram as traduções dos compêndios de Poisson e Cayx para História Antiga e os compêndios de De Rozoir e Dumont

para História Romana (DORIA, 1937, p.27).

Aricle Vechia aponta que desde primeiro regulamento do colégio, de janeiro de 1838, com base no modelo dos liceus franceses, o ensino de história já fazia parte do currículo e ressaltava a “cronologia” como uma matéria específica:

O ensino de História já se fazia presente, nesse primeiro plano de estudos, figurando da 3ª à 8ª série sob o título genérico – História. Esse plano foi alterado pelo Regulamento N° 62 de 1º de fevereiro de 1841. Da mesma maneira, a disciplina História figurava da 3ª à 7ª série, sem especificações, com exceção de Cronologia, que constava como matéria específica (VECHIA, 2008, p.105).

Foi após a segunda metade do século XIX, depois de várias tentativas e reformas, que a disciplina de História passa a ser dividida e distribuída pelas séries como História Sagrada, História Antiga, História da Idade Média, Moderna, Contemporânea e do Brasil. No decorrer dos anos de 1840 até 1881, esses conteúdos vão sendo reorganizados e agrupados.

Desde 1838 o colégio Dom Pedro II passou por várias reformas. Nelson Piletti nos diz que “o colégio passou por oito reformas principais em seus estatutos, 1841, 1855, 1857, 1862, 1870, 1876, 1878 e 1881” (PILETTI, 1996, p. 47). E, a partir desse estatuto, nós observamos que a disciplina de história era distribuída da seguinte maneira: 1º ano; História Sagrada, 5º ano; História Geral, 6º ano; História Natural e 7º ano; História Literária e História do Brasil. Segundo Fonseca (2006) a partir das duas últimas décadas dos oitocentos, a História Antiga, Idade Média, Moderna, Contemporânea passaram a conformar a História Geral e depois História Universal.

Podemos observar e inferir, a partir de levantamento historiográfico sobre a disciplina, é que há um referencial cronológico francês empregado no ensino de história nesse período. O esquema quadripartite nos remete ao modo positivista de entender a história como um trilho cronológico dividido em quatro grandes períodos numa perspectiva progressiva onde a Europa, na História Universal, é o exemplo de progresso a ser seguido.

Como nos aponta Selva Guimarães (2003, p.45), “no positivismo a História universal é basicamente cronologia política institucional, a sucessão de datas e fatos protagonizados pelos governantes.” Essa abordagem ou construção da disciplina permanecerá até a década de 30 do século XX, então, iniciará uma série de mudanças a partir de reformas educacionais com as propostas dos Escola-novistas. Mas ainda permanecerá com uma abordagem de ensino, a partir das elites, de caráter temporal positivista, com um regime de historicidade futurista visando a formação de uma identidade nacional até a década de 50 do século XX.

A ideia de identidade nacional é fruto de uma mudança longa no processo histórico europeu e que influenciará a política imperial no Brasil. Tal ideia de nação nos remonta ao

contexto revolucionário francês que influenciou diretamente a vinda da família real ao Brasil. O que queremos apontar com isso é que o Brasil do século XIX não é um país isolado o qual teve políticas educacionais inatas ao seu contexto, mas faz parte de mudanças globais, em uma temporalidade que já vinham ocorrendo na Europa e que são adaptadas ao contexto imperial. Tal processo, com ênfase no cronológico, remonta os pensadores de caráter medieval e iluminista os quais influenciaram o pensar histórico do século XVIII e XIX. E, conseqüentemente, influenciaram projetos educacionais pelo ocidente.

Podemos ver na história do ensino de história a temporalidade da providência Divina, que se encontra no currículo como História Sagrada, que nos remonta a Bossuet (1627 – 1704), para o qual a História é fruto da vontade Divina. Assim nos aponta François Dosse:

Segundo Bossuet, a História é fruto da vontade Divina e compete ao historiador contar esse desígnio providencial [...] Seu discurso, subdivide-se em três partes. Em primeiro lugar, “as épocas” expõe os doze períodos sucessivos desde a criação, situada em 4004 a.C até o reino de Carlos Magno. Todos os encadeamentos levam a marca de Deus, do destino Providencial (DOSSE, 2003, p. 226).

Outro pensador do início do século das luzes que apresenta elementos sobre a História como providência, elementos esses que estão impregnados culturalmente no ensino de História do século XIX, é Giambattista Vico (1668 – 1744).⁵ Vico concebe a História como um esquema histórico animado por um processo de emancipação, de realização progressiva, escondido por etapas que fazem o homem passar da animalidade à maturidade. “A providência está sempre presente para assegurar o sucesso desta emancipação na formação moral deste” (DOSSE, 2003, p.229).

A perspectiva de uma providência Divina atuando na História em conformidade com um *télos*, uma finalidade, surge com o iluminismo o qual pretende pensar o caráter racional do processo histórico (DOSSE, 2003). Assim alguns teóricos apontam que há uma marcha contínua da sociedade para o progresso num processo de emancipação da humanidade em escala universal. Em suma, a filosofia da história tem uma finalidade.

Outro pensador de destaque no quadro do iluminismo é Voltaire (1694 – 1778).⁶ Este, por sua vez, descreveu a História Universal como um processo que se dá a partir da “evolução” das sociedades e dos homens que acontece não determinada pela vontade divina, mas pela razão e costumes destes. Aqui já percebemos a separação da temporalidade relacionada ao Sagrado e a temporalidade “Profana”, racional e laica.

⁵ Giambattista Vico, nascido em Nápoles, 23 de junho de 1668 – morte em Nápoles, 23 de janeiro de 1744, era um filósofo, historiador e jurista italiano.

⁶ François-Marie Arouet, mais conhecido pelo pseudônimo Voltaire (Paris, 21 de novembro de 1694 - Paris, 30 de maio de 1778), foi um escritor, ensaísta, deísta e filósofo iluminista francês.

Tal ideia de progresso, advinda do iluminismo europeu, associada ao projeto de identidade nacional, no Brasil de Dom Pedro II, tinha o objetivo de manter uma unidade política e territorial diante de várias ameaças de insurreições das elites provinciais. As ideias da ilustração ou de progresso vão ser aplicadas à educação, mas não sem resistências, pois passam por disputas políticas advindas de interesses de grupos mais conservadores contra outros mais liberais. A professora Vera Lúcia Cabana de Queiroz Andrade nos esclarece tal contexto:

O curso das humanidades no Império foi defendido pelo grupo de políticos conservadores que consideravam o ensino secundário como uma etapa preparatória para os cursos superiores, sendo a educação clássica essencial ao brilho dos futuros Doutores no Parlamento. Os grupos de políticos mais liberais criticavam o modelo de educação ilustrada e procuravam introduzir, na legislação de ensino, disciplinas escolares de caráter mais científico, como “as matemáticas” e as ciências físicas e naturais, defendendo um ensino secundário mais prático e voltado para a modernização e o progresso. Nas duas visões culturais um ponto em comum: o ensino da História Universal e do Brasil como base da construção da identidade nacional e da formação do cidadão (ANDRADE, 2015, p.15).

Percebe-se que entre essas disputas uma percepção política comum se mantém, a de identidade nacional a qual é fruto da Revolução Francesa com base no pensamento iluminista que busca liberdade e ruptura com o Antigo Regime. Essa ruptura da Revolução Francesa é, também, um regime de temporalidade. Para ilustrar tal experiência temporal de brecha e de passagem temporal, de *entre margem*, Hartog citará o escritor romântico Francês François-René de Chateaubriand (1768-1848), e depois concluirá falando sobre a experiência temporal dos contemporâneos à Revolução Francesa como uma experiência de aceleração e perda dos pontos de referência temporal. “O presente inapreensível, o futuro, imprevisível e o passado, ele próprio, torna-se incompreensível” (HARTOG, 2019, p.III,II2). Vejamos o relato de Chateaubriand citado por Hartog:

Comecei a escrever o Ensaio em 1794 e ele foi publicado em 1797. Frequentemente era necessário apagar a noite o quadro que esboçara durante o dia: os acontecimentos corriam mais rápido do que minha pena; sobrevinha uma revolução que tornava falhas todas as minhas comparações: escrevia em um navio durante uma tempestade e pretendia pintar com objetos fixos as margens fugidias que passavam e se desmanchavam ao longo da costa (CHATEAUBRIAND apud HARTOG, 2019, p.III).

Tal transformação de passagem e crise temporal, pode, também, ser vista nas disputas políticas sobre qual modelo de História do Brasil deve servir ao país. Essa experiência é expressa no concurso aberto pelo IHGB, em 1840, a cerca do melhor manual como deveria ser escrita a História do Brasil. O processo revolucionário Francês que gera uma experiência temporal a qual Hartog chamará de “brecha”, de ruptura com o antigo e busca do novo, foi decisivo na formação do pensamento educacional pelo Ocidente do Século XIX (HARTOG, 2019, p.120).

Considerações finais

O que observamos, a partir do instrumento heurístico do regime de historicidade de Hartog, aplicado a um levantamento bibliográfico sobre a história do ensino de história, é que há elementos de uma instância temporal de futuro, de progresso e de identidade nacional a qual é constitutiva e subjaz tal ensino.

Nota-se que há um desenvolvimento intelectual sobre pensar o significado da história e um modelo de ensino a partir de um regime de historicidade futurista que se intersecciona com uma função política. Vemos que a lógica temporal futurista que subjaz o ensino de história no Brasil, do Século XIX e início do XX, remetesse a pensadores que o precedem, mas nem por isso deixaram de influenciar.

O professor Rodrigo Turin (2005, p. 20), em diálogo com Koselleck e Hartog, nos esclarece que a história se definirá, “em seu processo de profissionalização no século XIX [...],” reordenando o passado como uma experiência esgotada e lançando o Homem para fora dela. Essa mudança pode ser encontrada “[...] na noção de progresso.” Esclarece Hartog que em tal regime: “A história passou a ser essencialmente um ultimato dirigido pelo futuro ao contemporâneo” (HARTOG, 2019, p.138).

O ensino de história no Brasil do século XIX constitui-se em meio ao nascimento da concepção de progresso, não só na esfera econômica, mas política e intelectual também. A área educacional está fundamentada em uma temporalidade futurista, contrário a Preservação do Antigo Regime o qual tinha o regime de historicidade passadista como instância preponderante.

A marca temporal que busca progresso e deixa o antigo como um passado, como uma experiência distante que não mais orienta o presente, tece o ensino de história no Brasil enquanto disciplina no século XIX.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz. Dossiê: Colégio Pedro II – lugar de memória da educação brasileira. **Cadernos de História da Educação** – v. 14, n. 1 – jan./abr. 2015.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Tempo, tempo vivido e história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. (Org.) **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 83-104, jan./abr., 2011.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Reflexões sobre o

- ensino de História. **Estudos Avançados**, 32 (93), 127-149, 2018.
- BLOCH, Marc. **A história, os homens e o tempo**. In: **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BOTO, Carlota. **Instrução Pública e Projeto Civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- COSTA, Aryana Lima. OLIVEIRA, Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum - Revista de História* - no 16 – João Pessoa jan/jun. 2007.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Panonina, n. 2, 1990.
- DÓRIA, Esgragnolle. **Memória histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1997.
- DOSSE, François. **A História**. Ed. ESDUSC, 2003.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2003.
- Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2008.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: Estudos sobre história**. Rio de Janeiro. Contraponto: Puc-Rio, 2014.
- LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). **História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- MANOEL, Ivan A. **O ensino de história no brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais**. Departamento de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - UNESP / Franca, 2012.
- PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. São Paulo, SP: Ática, 1996.
- POMIAN, Kryzstof. “Tempo/temporalidade”. In: ROMANO, Ruggiereo (Dir.). **Enciclopédia Einandi**. Vol. 29. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques. O currículo da disciplina história no colégio Pedro II – império. **Cadernos de História da Educação** – v. 14, n. 1 – jan./abr. 2015.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Temporalidade histórica como categoria central do pensamento

histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea Editora, 2003. p.109-143.

TERUYA, T.K.; GOMES, I.O.; LUZ, M.G.E.; CARVALHO, A.M. As contribuições de John Locke no pensamento educacional contemporâneo. In: **Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, Faculdade de Educação – Unicamp, IX Jornada, Belém do Pará, 2010.**

TURIN, Rodrigo. **Narrar o passado, projetar o futuro: Sílvio Romero e a experiência historiográfica oitocentista.** Dissertação para o curso de pós graduação em história. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. p.20. 2005.

VECHIA, Aricle. Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das idéias européias. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 31, n. 17, p. 104-128, jan./abr. 2008.

WITHROW, G.J. **O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias.** Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 1993.