

Contribuições de Silvio Romero para o currículo da escola elementar no século XIX

Emery Marques GUSMÃO¹

RESUMO: Apresentamos uma análise da obra *História do Brasil Ensinada pela Biografia de seus Heróis - Ensino Cívico* - livro para as classes primárias, lançado em 1890 por Silvio Romero pela Livraria Editora Francisco Alves. A obra teve pelo menos nove edições (a oitava datada de 1908 e a nona de 1913), o que sugere algum sucesso num momento em que os livros de leitura e as cartilhas eram os únicos (ou os principais) livros a que os alunos da escola primária tinham acesso. Concebida para “substituir pela biografia a instrução cívica”, *História do Brasil* evidencia a convergência, no século XIX, da produção de saberes acerca da realidade nacional (particularmente no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Academia Brasileira de Letras) com a nacionalização dos currículos.

PALAVRAS-CHAVE: história da educação; currículo da escola elementar; ensino cívico.

A partir do século XIX, quando os Estados Nacionais tendem a assumir o ensino com vistas à formação dos cidadãos, a organização das escolas e os “currículos de disciplinas específicas, em diferentes países, mostram padrões de relativo isoformismo e de mudança convergente” (MEYER, 2000, p. 18), uma questão que demanda análises mais detalhadas a partir de estudos comparados. A obra de alguns intelectuais brasileiros do período – como Rui Barbosa (que apresenta ao parlamento brasileiro em 1882 dois pareceres com propostas embasadas na análise da realidade educacional de outros países a fim de subsidiar decisões acerca das reformas do ensino) e João Ribeiro (que permaneceu dois anos na Alemanha, comissionado pelo governo, observando o ensino de História e escreveu livros de História do Brasil para vários níveis de escolarização quando retornou) – sugerem que tendências e modelos internacionais (concorrentes entre si) subsidiavam propostas e aspirações políticas de indivíduos e grupos. Desde a Proclamação da República até (pelo menos) 1930 vigorava a descentralização administrativa e a organização/regulamentação do sistema educacional ficava a cargo dos Estados; por força do reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido pela Escola Normal Caetano de Campos e do Colégio Pedro II, São Paulo e Rio de Janeiro tornaram-se referência nacional na organização da escola primária e secundária, respectivamente. A produção de materiais didáticos destinados à escola primária

¹ Departamento de Administração e Supervisão Escolar – Unesp – Campus de Marília.

por parte de professores do Colégio Pedro II (como *A História do Brasil Ensinada pela Biografia de seus Heróis*) parece evidenciar a disposição de alguns professores secundários apoiarem modelos alternativos em relação ao norte americano, talvez majoritário na Caetano de Campos.

Amparada em Bruter e F Furet, Toledo (2004) destaca que na história da educação francesa – aquela que mais fortemente desenvolveu debates em torno da escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória – a História como disciplina escolar tem sua origem no estudo de humanidades nos colégios do antigo regime como parte dos estudos secundários destinados à formação das elites:

não existindo como matéria específica, com programas e horários próprios, a História estava entre as letras antigas através do estudo de erudição e obras de autores latinos e gregos. Associada à Geografia, era considerada um exemplo especial de conhecimento necessário ao homem virtuoso, tinha a tarefa de auxiliar na educação clássica que consistia na ‘formação do espírito que tende a desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das idéias e proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à idéia [...]’. A História consistia [...] em uma referência moral e religiosa (TOLEDO: 2004)

A inserção da História no currículo da escola primária francesa é posterior à Revolução de 1789 e inscreve-se num movimento de laicização do ensino, de busca da democratização/universalização da escola primária e de apropriação dos conhecimentos históricos pela educação cívica, como veículo de transmissão de uma memória nacional e formação do cidadão. Face aos diferentes interesses políticos, ideológicos, religiosos, econômicos... várias propostas surgiram para definir as disciplinas, conteúdos e metodologia da escolarização popular. No caso do Brasil, parece ter havido resistências à inserção da disciplina História na escola primária e João Ribeiro foi defensor da idéia: publica um livro didático destinado a este nível de ensino e, segundo Balthazar de Araújo Góis (1905, apud FREITAS)², “propunha um ensino primário dotado de história, geografia, ciências físicas e naturais, desenho e música”.

Balthazar de Araújo Góis publicou em 1905 suas “Apostilas de Pedagogia” pelo Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e, nesta obra analisada por Freitas, discorda de Ribeiro pois defende a exclusão da disciplina História do currículo da escola primária. Ainda assim, afirma a necessidade de inseri-la no currículo das escolas normais para formar “boas professoras, boas esposas e boas mães”, capazes de educar moralmente as crianças. A “mãe de família” deveria reunir “seus filhinhos” para contar “histórias morais e maravilhosas, com que estimulará sua vontade e encantará sua imaginação. Também as lendas e histórias dos membros da própria família e da circunscrição a que pertence, e do país natal, podem oferecer efeitos úteis, ações

² Segundo Freitas, também Rousseau e Spencer excluíam o estudo da história da escola elementar. Para o primeiro, o passado deveria ser estudado na “idade da razão” e para o outro o conhecimento histórico somente teria importância para a “educação dos deveres políticos e sociais”.

ilustres” capazes de despertar o “desejo natural de imitar esses belos modelos” (GÓIS: 1905. apud FREITAS). A boa professora, assim como a boa mãe, apresentaria o passado à criança como estratégia para “disciplinar as vontades e as inclinações”.

Pode-se observar que o currículo escolar era objeto de debates na imprensa, nos meios intelectuais e na administração pública havendo propostas para o ensino de História (como a de Balthazar de Araújo Góis e a de Rui Barbosa) que nos surpreendem. Tais propostas dialogam com aquele “bando de idéias novas” – pra usar a expressão consagrada de Silvío Romero – que entra no Brasil na segunda metade do século XIX e coloca novos elementos para se pensar a modernização da sociedade e os projetos educacionais. Souza (2000) destaca que também Rui Barbosa confessa, no parecer acerca da *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* (1883)³, sua “tendência em defender o ensino dessa disciplina na educação secundária e superior” face à dificuldade de adaptação do conhecimento histórico ao pensamento infantil. No entanto, “curva-se ao exemplo dos países civilizados onde a história, inseparável do ensino de geografia, fazia parte do ensino de primeiras letras”. A autora destaca a incrível atualidade da sugestão: que o professor levasse o aluno a pesquisar os fatos da vida da família da própria criança “levando-o a entender o modo como esse passado é o que constitui a história”:

Um livro de per si só não aceitará como prova suficiente; mas se requererá o depoimento de pessoas que hajam sido testemunhas, medalhas, inscrições monumentais, etc.. Exercícios desta natureza inclinarão o menino para o verdadeiro sentimento da História (BARBOSA, 1883. apud SOUZA, 2000).

Silvío Romero (Lagarto, SE, 1851 - Rio de Janeiro, 1914), por sua vez, reúne educação histórica e cívica em seu livro dirigido à escola primária. Considerado um dos principais nomes crítica literária brasileira no século XIX (ao lado de José Veríssimo e Araripe Jr), produziu extensa obra que tem sido objeto de estudos; os livros destinados ao uso escolar – particularmente *Compêndio de História da Literatura Brasileira* (1906) e *A História do Brasil Ensinada pela Biografia de seus Heróis* (Francisco Alves, RJ: 1890) –, no entanto, são pouco mencionados, talvez entendidos como obras menores. Pode-se supor que, ao longo do século

³ Em 1882 Rui Barbosa apresentou ao Parlamento brasileiro dois pareceres: um sobre a reforma do ensino secundário e superior e outro sobre o ensino primário. A publicação dos documentos, no entanto, data de 1883. Eles foram elaborados para servir de subsídio à discussão do projeto de Reforma do Ensino Primário e Secundário no município da Corte e Superior em todo o império em substituição à Reforma instituída por Leôncio de Carvalho em 1879. Designado como relator da Comissão de Instrução Pública, Rui Barbosa buscou documentar fartamente o substitutivo; assim, o parecer sobre o ensino primário cita 365 trabalhos (muitos publicados entre os anos de 1880 e 1882): 179 em francês, 129 em inglês, 26 em português, 5 em alemão, 4 em italiano e 5 em espanhol. Deste modo, conclui Souza (2000), o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário pode ser tomado como representativo das idéias educacionais vigentes na época, seja no âmbito nacional ou internacional. A autora destaca também que “muitas das concepções e propostas contidas no parecer foram adotadas nas reformas de instrução pública realizadas em várias províncias na década de 1880, e posteriormente pelos estados nas primeiras reformas educacionais da era republicana.”

XX, o professor secundário apartou-se dos círculos mais prestigiados de cultura, distanciamento ausente no Rio de Janeiro no século XIX, particularmente no Colégio Pedro II - no qual Romero lecionou Filosofia entre 1881 e 1910. Alguns de seus escritos sugerem que a publicação de livros, assim como a filiação às correntes que agitavam o debate intelectual eram freqüentes entre os professores do colégio e decisivas na seleção dos candidatos ao magistério. Sílvia Romero chega a falar em um “sistema misto” para provimento dos cargos do Colégio:

No sistema misto que hoje nos rege, quanto ao provimento das cadeiras do magistério secundário e superior - grande é a parte de colaboração autonômica das Congregações.

Chamo sistema misto este em que existe o concurso, não como formalidade única de solução, pois pode dar-se a hipótese da nomeação sem concurso, se o candidato for autor, na matéria, de obras de reconhecido valor, mas isto e aqui vai o principal, a juízo da Congregação (ROMERO: 1969, p. 243).

A inserção dos candidatos na vida intelectual do país é tão decisiva nos concursos que Romero usa este argumento para justificar a recusa de participar da Comissão Julgadora do Concurso de Lógica para a qual foi eleito:

[..] coloquei-me em tão escabrosa posição no meio das lutas espirituais brasileiras, que me sinto privado do prazer de tomar parte no debate que se vai realizar. [..]

O julgador deve estar a salvo de todas e quaisquer suspeitas.

Entre os candidatos há sectários confessos do Positivismo religioso e sou autor de um livro – Doutrina contra Doutrina – que bem ou mal, insurge-se e dá combate contra o ensino positivista. [..]

E não só: em o número de pretendentes constam-se membro eminentes da Igreja Católica e sou autor de outro livro que corre sob o título de A Filosofia no Brasil, no qual as doutrinas da filosofia católica são peculiarmente atacadas (ROMERO: 1969, p. 237-238).

Por outro lado, aponta afinidades pessoais e intelectuais com outros candidatos:

Como ter o espírito isento [..] ao julgar um confrade da Academia Brasileira de Letras, como Euclides da Cunha [..]?

Como, sem o mesmo perigo, julgar um amigo, como Ovídio Manaia, afeito às lides do magistério [..]? (ROMERO, 1969, p. 242).

Romero insiste que não tem parcialidade para julgar os candidatos; no entanto, utiliza as filiações intelectuais e institucionais como critério para definir/rotular/classificar os candidatos e posicionar-se face à pretensão de ingresso como docentes no então Externato Nacional Pedro II. É bastante conhecido o fato de que, muitas vezes, os eminentes professores da instituição eram também destacados membros da Academia Brasileira de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a demonstrar que o ensino secundário e a produção de materiais didáticos

destinados aos vários níveis de ensino – ao lado do jornalismo – eram atividades capazes de reforçar o prestígio e os laços entre os intelectuais numa época em que não existia a clara delimitação dos campos do conhecimento e um mesmo autor publicava textos/ensaios de História, Crítica Literária, Educação, Etnografia, etc.. Desde a sua criação em 1838 até pelo menos a década de 1930 – quando o governo Vargas cria mecanismos que visam centralizar a regulamentação do ensino – o Colégio Pedro II, contando com décadas de comprovada competência e busca da excelência em vários ramos do conhecimento (além do apoio pessoal de Pedro II durante o império), foi padrão para os estabelecimentos de ensino secundário; seus professores e catedráticos reunidos em Congregação debatiam e votavam modificações que deveriam ser difundidas em todo o território nacional e o presidente da Congregação, no auge da sua influência, ganhava status de Ministro de Estado (TAVARES, 2002).

O exercício do magistério primário não parece guardar o mesmo prestígio (comparável àquele reservado aos professores de algumas Escolas Normais, particularmente a Caetano de Campos); ainda assim, *A História do Brasil Ensinada pela Biografia de seus Heróis* evidencia que, para Sílvio Romero, o ensino de História e de Civismo nos primeiros anos escolares realiza-se mediante o diálogo do professor com o círculo de eruditos. Segundo o autor, a leitura crítica dos historiadores impõe-se aos mestres dos “jovens patrícios”:

se ainda hoje vós perguntardes aos vossos mestres: que fizeram os fenícios, os judeus, os gregos, os romanos, que lhes deve a civilização? Vossos mestres, firmados nos bons historiadores vos hão de responder: aos fenícios somos devedores dos primeiros progressos na arte da navegação (ROMERO, 1915, p. 11-12, grifos meus).

Alexandra Lima da Silva (2008) estuda os livros didáticos de História do Brasil produzidos na cidade do Rio de Janeiro no período de 1870 a 1924 com ênfase no circuito que se estabelece entre livreiros, autores e leitores e apresenta dados acerca das estratégias por meio das quais editoras e livros de sucesso, tais como a Francisco Alves, controlaram o mercado durante décadas. Segundo a autora, face ao pequeno número de escolas e de pessoas alfabetizadas no século XIX, o livro didático era produzido por intelectuais e dirigidos aos poucos alunos das escolas situadas nas regiões nobres e prestigiadas, uma situação que começa a alterar-se nas primeiras décadas do século XX com a significativa ampliação das redes de ensino e de comunicação. Neste período inicia-se a produção de livros didáticos de História do Brasil que atendiam alunos das escolas primárias e os mestres leigos dos pequenos estabelecimentos de ensino distantes dos bairros prestigiados, “homens simples do povo” autodidatas ou matriculados em cursos noturnos para adultos, projetos de instrução popular (alguns mantidos por “cidadãos filantropos”), etc... Assim surgiam “novos grupos de produtores (autores, educadores, jornalistas) e

difusores (livrarias, bibliotecas, associações, escolas) de materiais impressos de natureza diversa (livros, folhetins, periódicos)” (Silva 2008, p. 25). O público leitor de livros didáticos diversifica-se e o preço, formato, linguagem e conteúdo também precisam de adequações; assim, muitas editoras lançam diferentes versões da mesma obra: este é o caso de *História do Brasil* que João Ribeiro lança em 1900 como livro destinado à escola secundária e, no mesmo ano, desdobra-se em nova versão a fim de atender a escola primária. O confronto destas obras que permaneceram no mercado editorial durante décadas evidencia que ambas dirigem-se prioritariamente ao mestre e, talvez por isso, a versão destinada à escola secundária tenha se tornado um clássico da historiografia (GUSMÃO, 2010). Bittencourt (1993) transcreve o depoimento de João Ribeiro sobre o amigo Francisco Alves que publicou uma boa parte de suas obras:

o que o Alves estimava em mim era a minha vontade de trabalhar ... Contribuí muito mais do que ‘uma gota d’água’ pra sua caudalosa fortuna. Das suas 150 edições dos meus livros didáticos correram e correm ainda muito perto de um milhão de exemplares. Mas... tudo isso foi a obra do editor ... Em mãos de outro ou nas minhas, gramáticas e compêndios nada valeriam e disso fiquei certo por algumas experimentações decisivas. Era o editor com seu serviço admirável de propaganda ... Ele pagava o meu trabalho e em melhores condições que outros quaisquer ... Era dedicado, pronto, fiel, liberal. (apud BITTENCOURT, 1993, p. 229).

As afirmações de Ribeiro são confirmadas pela análise de Bragança (2004) sobre a livraria editora fundada em 1854 e que, apesar das crises vivenciadas a partir da década de 1930 – quando a Companhia Editora Nacional (fundada por Monteiro Lobato) assume a liderança no controle do mercado de livros didáticos –, funciona até os dias de hoje. Segundo Bragança, a Francisco Alves foi a “primeira grande editora brasileira” e contribuiu para a profissionalização do ofício de escritor no Brasil pois, contrariando o hábito dos demais livreiros brasileiros do século XIX, estabelecia contratos editoriais e respeitava os interesses dos autores. Publicou um extenso catálogo de livros técnicos, jurídicos e literários; no entanto, o setor escolar foi o que mais fortemente impulsionou a Francisco Alves.

As editoras aperfeiçoam técnicas gráficas, modificam capas e título, acrescentam novos pontos do programa de estudo sem modificar a abordagem de conteúdos ou a concepção histórica a fim de atender/incentivar a demanda por livros de História (SILVA, 2008). A insistência da escola primária nas cartilhas e livros de leitura nos leva a supor que o sucesso editorial de *A História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis* deve-se à inserção em círculos não formais de educação. Seja como for, a obra foi concebida para promover a formação inicial daqueles que dariam continuidade aos estudos nas escolas secundárias, superiores ou como autodidatas. Romero (1915) afirma:

-“é um discurso memorável (sermão de Vieira) que deveis ler quando fordes homens” (p. 77);

-“mais tarde avaliareis, por certo, todo o valor d’este último homem (Gregório de Mattos)” (p. 86);

-“como estímulo a vós, que mais tarde haveis de ler as produções poéticas d’esse grande espírito (Gonçalves Dias) e haveis de admirá-las, aqui vos indico a série de suas publicações que provam o seu devotamento ao trabalho” (p. 165). (grifos meus).

Talvez a obra tenha feito a iniciação de adultos, mestres e/ou autodidatas à cultura histórica; no entanto, o autor escreve para crianças ou jovens:

-“todos os povos notáveis, meus jovens patrícios.” (p. 11)

-“não devemos entender assim, meus jovens patrícios.” (p. 67)

-“meus jovens patrícios” (p. 186)

-“observai comigo, meus queridos pequenos” (p. 27)

-“pode-se dizer, meninos” (p. 89)

-“vede bem, meninos” (p. 138)

-“ahi estão, meus meninos” (p. 50)

-“e ainda ahi, meus meninos” (p. 61)

-“é costume, meus meninos” (p. 84)

-“que belo, meus meninos” (p. 92)

-“é cedo, meus pequenos concidadãos” (p. 115) (grifos meus)

Em linguagem coloquial e afetiva, Romero (1915) orienta seus leitores:

“Vós estudareis mais tarde aprofundadamente a história de nosso belo país. Então entrareis numa série de questões de caráter puramente erudito, que não pode agora ser-vos apresentadas. [...] Os debates de historia quando descambam em certa espécie de micrologia ou ciência das minúcias, não estão livres da pecha da charlataneria.

Fujamos de tal caminho. Basta que vos diga que neste assunto o melhor é ficarmos com as idéias dos velhos cronistas”⁴ (grifos meus)

Como narrativa que faz a iniciação do estudante na cultura erudita, a história poderia representar apenas um pretexto a partir do qual o aprendiz visualizaria valores e virtudes a serem imitados. De fato, o apreço às letras parece representar uma destas “virtudes cívicas” a serem inculcadas, mas a obra de Romero é mais complexa. Cada herói tem qualidades, defeitos, origens distintas e, segundo o autor, haveria discussões entre os historiadores para saber quem tem o maior mérito:

-“Os Andradas eram inteligentes, altivos e ousados” (p. 124);

-Evaristo Ferreira da Veiga “representava o individualismo persistente e honesto, pertinaz e calmo” (p. 131);

-Vieira foi “rígido nos costumes, despido de avareza, caritativo” (p. 83);

⁴ O autor evita discutir com os jovens ou crianças “a quem pertence a glória do descobrimento”: espanhóis, franceses ou portugueses? (p. 50).

-Alvarenga Peixoto “feliz entusiasta” (p. 98);

-Floriano destaca-se pela “coragem, galhardia, calma e boa ordem” (p. 192).

Modernamente, nos acostumamos a identificar a historiografia e os livros didáticos “tradicionais” a narrativas romaneadas por meio da biografia de homens de elite que detém o poder político, o prestígio social e agem de maneira consciente/clarividente. O livro em questão não se enquadra neste perfil, embora seja perpassado por forte sentimento nacionalista que afirma um futuro glorioso ao país, nossa decisiva contribuição ao futuro da humanidade e, a partir da noção de “progresso”, apresenta elementos capazes de explicar toda a história brasileira e mundial. Segundo a explicação de João Ribeiro (Prólogo de *A História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis*) a obra não apresenta “biografias a esmo”, mas “dos pontos culminantes, das vertentes de todas as águas que, através dos tempos, fertilizaram a pátria” (p. V):

“Essas biografia, assim selecionadas pelo tato da crítica científica [...] têm o valor de um museu que, em vez de tipos da flora e da fauna regional, dá-nos os *specimens-typus* da nossa humanidade américa.

Esse livro é o *ontogenesis* de nossa história. É a nossa geografia humana” (p. X)

A “galeria de heróis” (p. 153) reunida na obra cria uma inteligibilidade para o passado e o futuro nacionais. Na condição de herdeiros, descendentes, os leitores e o “povo brasileiro” (mestiço) deveriam ter ânimo, coragem e despreendimento – característicos daqueles personagens (heróis) – para enfrentar os desafios do tempo presente e, deste modo, contribuiriam para alavancar o progresso (tal como fizeram os biografados). Cada herói representava/liderava um segmento da sociedade da época: “a indignação do povo falava pela boca deste (Gregório de Matos) ousado” (ROMERO, 1915, p. 87); na “luta sagrada pela independência da pátria todas as classes da população, tendo à frente os respectivos chefes; os brancos filhos da metrópole representados por Fernandes Vieira; os brancos oriundos do país representados por Vidal de Negreiros; os índios tendo à frente Felipe Camarão; os negros capitaneados por Henrique Dias” (ROMERO, 1915, p. 68). Com relação a Tiradentes, Romero destaca: “este nobre homem do povo sonhou o ideal de República e teve a elevada intuição de cercar-se das maiores ilustrações que então vivam em Minas Gerais” (ROMERO, 1915, p. 92).

“Os nomes dos heróis deverão sempre brilhar no céu de nossa pátria” (ROMERO: 1915, p. 66); no entanto, eles têm defeitos e qualidades, erram em alguns momentos e acertam em outros. Dentre os inúmeros equívocos dos heróis apontados pelo autor pode-se destacar:

-Vieira se coloca a favor de equívocos do rei português (p. 82-83);

- Alexandre Ferreira erra por não ter “uma visão de conjunto”, uma doutrina geral teórica (p. 109, 128);
- Clemente Pereira não luta pela emancipação do Brasil (p. 153).

O livro não apresenta a biografia dos imperadores ou dos governadores gerais: preferencialmente escolhe heróis que emergem do povo e lutam pelos ideais de liberdade e democracia. De um modo geral, as biografias são antecedidas por informações que permitem ao leitor compreender o contexto histórico e geográfico em que o personagem viveu e a representatividade de sua história. *A História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis* compõe-se de cinco “livros” de tamanhos desiguais e subdivididos em capítulos:

- o primeiro livro, intitulado “Idéias Preliminares”, tem dezesseis páginas e subdivide-se em três capítulos:
 - I- Como se deve entender a História do Brasil
 - II- O povo brasileiro e suas origens
 - III- Descrição do Brasil; 2-Flora; 3-Fauna
 - o segundo livro, intitulado “O século do descobrimento e da conquista”, tem trinta e oito páginas e subdivide-se em dois capítulos:
 - I- Cristovão Colombo e a América; Álvares Cabral e o Brasil; 2-As primeiras viagens exploradoras; 3-As capitanias; 4-O governo geral
 - II- A vida de José de Anchieta; 2- Seus contemporâneos e auxiliares
 - o terceiro livro, intitulado “O século da expansão e da resistência”, tem vinte e quatro páginas e subdivide-se em dois capítulos:
 - I- Invasão Holandesa; 2- Vidal de Negreiros, Fernandes Vieira, Camarão e Henrique Dias
 - II- O padre Antonio Vieira; 2- O poeta Gregório de Matos
 - o quarto livro, intitulado “O século do desenvolvimento autonômico”, tem vinte e cinco páginas e subdivide-se em três capítulos:
 - I- Os sertões e as minas
 - II-Tiradentes; 2-Claudio; 3-Alvarenga Peixoto; 4-Gonzaga
 - III-Vida de Alexandre Ferreira; 2- Vida de Conceição Veloso
 - o quinto livro, intitulado “O século da Independência e da República”, tem oitenta e cinco páginas e subdivide-se em cinco capítulos:
 - I-A independência; 2- José Bonifácio de Andrada e Silva
 - II- O sete de abril e Evaristo da Veiga; 2-A Regência e Diogo Feijó; 3-Bernardo de Vasconcelos; 4-José Clemente
 - III- As guerras no segundo reinado e Luis Alves de Lima e Silva
 - IV- Os heróis da letras no século XIX. A vida de Antonio Gonçalves Dias
 - V-Proclamação da República; 2- Manoel Deodoro da Fonseca; 3-Benjamin Constant B. de Magalhães; 4- Floriano Peixoto
- Vocabulário (grifos meus)

Como se pode observar, cada século de História merece um livro (o segundo livro para o século XVI, o terceiro para o XVII, o quarto para o XVIII e o quinto para o XIX), contexto histórico e geográfico antecedem as biografias e a explicitação de determinada “Filosofia da História” inicia a obra⁵ (capítulo I do primeiro livro). *História da Literatura Brasileira* (obra mais conhecida de Romero) toma a produção artística como monumentos da psicologia de um povo em determinado século e, de modo semelhante, *A História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis* entende os feitos dos sujeitos históricos como expressões da raça e do povo brasileiro em formação. Segundo Roberto Ventura (2001), a história literária de Romero “reduziu as manifestações de cada época a categorias em que os escritores deviam se encaixar, sob o risco de serem demolidos” (p. 17) e, por isso, deixa a desejar como crítico literário - em contrapartida, afirma-se como grande investigador da cultura e da sociedade. Assim, a obra de Gregório de Mattos recebe destaque por denotar nossa crescente autonomia face às origens portuguesas e Machado de Assis torna-se alvo de críticas pois, para Romero, sua produção não representaria a nacionalidade⁶.

Em *A História do Brasil Ensinada pela Biografia de seus Heróis* a ênfase recai sobre os povos e os homens que impulsionaram o progresso da humanidade e, na visão de Romero, o fizeram por terem um “grande ideal” – esse “alto ideal, essa elevada missão é o que lhes dá um lugar distinto na história” (p. 11)⁷. Os fenícios promoveram a arte da navegação; os judeus formularam “boa parte dos ideais religiosos existentes entre os homens”; os gregos impulsionaram a ciência, a filosofia, as artes (p. 12) e os romanos, a política e o direito. Já aos “povos modernos”, “dignos do nome nação” couberam papéis nas “lutas do bem e do progresso”; assim, a obra destaca que a contribuição dos portugueses (grandes navegações) e dos norte americanos (“preparar a pátria democrática em que venham descansar os deserdados da velha Europa”). Embora grandiosa, a missão dos últimos seria menor do que aquela reservada aos brasileiros (“a pátria somos nós”, p. 13) no futuro, quando se formar em nosso solo o “tipo novo” mestiço, a partir da mistura racial de “deserdados de todo o mundo” (p. 14)⁸. Sem usar o termo “democracia racial”, Romero prevê a formação de uma sociedade no Brasil “livre dos preconceitos de raças, de castas, de classes, de seitas, de famílias, de grupos, de corrilhos, fulgurará intensamente a gente

⁵ Esta discussão é precedida apenas pelo Prólogo, redigido por João Ribeiro.

⁶ História e Crítica em Silvio Romero. In: ROMERO, Silvio. *Compendio de História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

⁷ Reproduzimos abaixo a argumentação do capítulo 1 (Como se deve entender a História do Brasil) do primeiro livro de *História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis*. As cinco páginas do capítulo não citam os autores a partir dos quais Romero formula sua “Filosofia da História”, a sugerir uma “naturalização” da narrativa. Deve-se destacar que em outras passagens o leitor é remetido aos debates intelectuais e à diversidade de opiniões.

⁸ Deve-se destacar que os “heróis” cujas histórias de vida desenrolaram-se sob regime monárquico são apresentados vítimas da injustiça dos reis. Este seria o caso de Colombo e José Bonifácio (conferir páginas 71, 80, 95, 108, 119).

brasileira” (p. 14). Cumprida a missão de “congraçamento e paz”, estará formado o embrião da “civilização vindoura”:

seremos especificamente os depositários dessa cultura greco-ibero-latina própria do meio dia da Europa, que continuará a ter seus representantes nos continentes do sul. A essa porção oriental da América há de juntar-se naturalmente o império luso-africano, que se há de formar na costa fronteira d’Africa e será um apêndice espontâneo do Brasil, quando nós exercermos a supremacia incontestada das regiões equatoriais. (p. 15, grifos meus).

Esta visão otimista do futuro, que localiza o centro de decisões no hemisfério sul e pauta-se em uma visão linear da história (entendida como sinônimo de progresso), não destoia do conjunto de sua obra por apresentar tanto uma crítica ao *status quo* quanto um programa de reformas. Segundo Ventura (1991: p. 64) até 1900 Romero era otimista quanto ao futuro da nação por acreditar que as raças inferiores seriam fatalmente assimiladas; após este ano passou a aceitar as teses arianistas. As mudanças de posição não surpreendem os estudiosos da obra de Silvío Romero e alguns o consideram “o maior, o mais virulento, o mais passional, o mais destemperado” e vaidoso crítico literário brasileiro do século XIX (NASCIMENTO, 2006). Nascimento reproduz considerações de Antonio Candido em relação Romero:

primeiro foi positivista e depois atacou desabridamente o positivismo; na política do Sergipe desancou um lado e depois se ligou a ele; considerou Luis Delfino um poetaastro e, em seguida, um dos maiores poetas brasileiros; proclamou Capistrano de Abreu o maior sabedor de História do Brasil e, mais tarde, um medíocre catador de minúcias; era evolucionista agnóstico e afinal aderiu à Escola da Ciência Social, de raízes católicas. (Antonio CANDIDO. apud NASCIMENTO, 2006).

Para Ângela Alonso (2000, p. 41) “o debate político coetâneo é a principal fonte ‘intelectual’ do movimento da geração de 1870” da qual Romero é um dos mais destacados expoentes:

o pressuposto da autonomia do campo intelectual [...] é de validade duvidosa para o Brasil da segunda metade do século XIX. A separação entre um campo político e outro intelectual estava em processo ainda na Europa [...] O clima de turbulência e ativismo político produziu uma reflexão intelectual colada à conjuntura, visando à intervenção política [...].

[...] A existência de uma única carreira pública centralizada no Estado, incluindo de empregos no ensino a candidaturas ao parlamento, fazia da sobreposição de elites política e intelectual a regra antes que a exceção. (ALONSO, 2000, p. 39).

Os membros da geração de 1870 desenvolveram interpretações acerca dos principais problemas brasileiros; no entanto, mantiveram-se marginalizados pelas principais instituições imperiais – as cátedras das faculdades, o parlamento e os partidos imperiais. Face à crise do regime imperial – que minou tanto a sua

capacidade repressiva quanto seus mecanismos de legitimação – eles trouxeram ao debate público temas antes indiscutíveis (ALONSO: 2000, p. 43); assim, a autora sugere que as guerras doutrinárias do período sejam vistas a partir de “seu potencial de legitimar posições políticas antes que teóricas” (p. 46). A linguagem, o esquema conceitual e as interpretações da nacionalidade seriam formas de se distinguir da tradição liberal romântica inventada pela elite imperial e, segundo estes intelectuais, incompatível com a modernidade. No esforço de re-significar personagens, efemérides e símbolos nacionais, cenas expurgadas da História Oficial do Segundo Reinado ganham destaque: Revolução Pernambucana de 1817, Frei Caneca, a vertente semi republicana do liberalismo da regência (ALONSO: 2000, p. 48) – dentre outros. Segundo a mesma autora, o americanismo e o ataque à idéia de uma singularidade brasileira também inscrevem-se no esforço de deslegitimar o *canon* imperial. Deste modo, pode-se compreender que segundo a obra *A História do Brasil Ensinada pela Biografia de seus Heróis* nosso primeiro herói não seria Pedro Álvares Cabral, mas o genovez Cristóvão Colombo que chega à América numa expedição financiada pelos reis espanhóis. O índice do livro indica que o primeiro item do capítulo 1 do segundo livro seria dedicado aos dois navegadores; mas encontramos nestas 23 páginas descrição minuciosa das desventuras e equívocos de Colombo⁹ e duas rápidas menções a Cabral reproduzidas abaixo:

Ao forte ciclo das grandes navegações por ele (Colombo) iniciadas, é que se prende a afortunada viagem de Pedro Alvares Cabral que revelou ao mundo o nosso Brasil. Eis porque, como um alto espelho de grandes feitos, entra em meu plano mostrar-vos a vida daquele poderoso espírito (Colombo). (p. 30, grifos meus).

Ao ciclo das grandes navegações por ele aberto prende-se a viagem de Pedro Alvarez Cabral às Índias, viagem na qual descobriu o Brasil, como já vos disse” (p. 50).

Pode-se supor que a valorização do descobrimento da América, em detrimento de Cabral, aproxima o Brasil das demais nações americanas num momento em que o advento do regime republicano trazia uma mudança no eixo da diplomacia brasileira a fim de inserir-nos no sistema continental – no qual os EUA eram o maior expoente:

Na primeira fase da República (1889-1902), os novos donos do poder reorientaram a política externa brasileira no sentido de engajá-la no contexto hemisférico e aproximá-lo dos Estados Unidos, tanto por razões políticas quanto comerciais (Clodoaldo BUENO, apud CASTRO, 2007).

Segundo Castro (2007, p. 66) a idéia de uma solidariedade latino americana nasceu associada às lutas pela independência e, uma vez fracassados os projetos de Bolívar, a América ficava à mercê de possíveis tentativas de recolonização da Santa Aliança (1815). Deste modo, a Doutrina Monroe (1823) sintetizava paradigmas

⁹ Em nota de rodapé, na página 49, Romero explica que “esta biografia de Colombo é uma adaptação da que foi escrita por Charles Brandon, em *L’Ami de la Jeunesse*”

do que viria a ser a política externa dos EUA (diferenciação dos mundos europeu e americano, não intervenção européia em assuntos americanos, liderança norte americana no continente) a fim de, entre outros, assegurar o desenvolvimento comercial do país num contexto de acirrada disputa de mercados (imperialismo). A Doutrina Monroe interditava a conquista das terras americanas pelos europeus, mas era vista com desconfiança por setores da intelectualidade latino americana antes mesmo da guerra contra a Espanha em 1898, a partir da qual EUA passaram a controlar áreas estratégicas na América Central e Caribe. A citada “desconfiança” talvez ficasse sintetizada pela frase a partir da qual o uruguaiano Rodó (1900) referia-se aos norte-americanos: “*no les amo, les admiro*” (BARBOSA: 1986, p. 8). Eduardo Prado e José Veríssimo – entre outros brasileiros – perceberam que o Brasil republicano poderia enveredar pela reprodução do modelo americano:

Eu confesso, não tenho pela desmarcada e apregoadíssima civilização americana senão uma medíocre inveja. E no fundo do meu coração brasileiro alguma coisa há que desdenha daquela nação tão excessivamente prática, tão colossalmente egoísta [...]

Essa civilização, sobretudo material, comercial, arrogante e reclamista, não a nego grande: admiro-a, mas não a estimo [...]

Ofende a minha simpleza de matuto chão e honesto [...] (José VERÍSSIMO. Apud BARBOSA, 1986, p. 8).

O Corolário Roosevelt (1904) formalizava a existência de uma “vasta zona de influencia moral” norte americana na América Latina e gerou debates, protestos e questionamentos sul americanos que contrastavam com a posição aparentemente favorável do governo brasileiro (particularmente de Rio Branco e Nabuco) (CASTRO, 2007). Não nos cabe mapear este debate, mas destacar (pautada na análise de Alonso) que as opções dos intelectuais da geração de 1870 podem ser lidas como ações políticas de sujeitos marcados pela experiência da marginalização em relação aos postos elevados e prestigiados da administração pública e, neste sentido, seus textos são instrumentos de luta política, seja pela análise da realidade brasileira, seja pelas propostas que apresentam. Romero insere-se neste debate – particularmente por meio da polêmica travada com Manoel Bomfim em 1906 (considerada um dos seus maiores equívocos, ao lado das críticas à obra de Machado de Assis) – e critica a influência norte-americana na cultura e na educação.

Romero foi partidário do republicanismo e do federalismo, mas após 1889 tornou-se um dos mais contundentes críticos do novo regime por preferir o parlamentarismo ao presidencialismo adotado (Nascimento: 2006, p. 52); por outro lado, também criticou fartamente a política educacional de Benjamim Constant e a aproximação com os EUA. Artigos publicados na imprensa e analisados por Nascimento (2006) delineavam a proposta de intervenção do governo federal no ensino e de fortalecimento das escolas públicas:

No seu entendimento (de Romero), a consolidação do Estado Nacional Moderno requeria uma expansão intelectual permanente da população [...] responsável pela unidade do Espírito nacional [...]

O melhor caminho para o Brasil seria o da fundação de escolas, da organização mesmo de um sistema nacional de ensino, de intervenção nas escolas particulares, da delimitação geral das matérias a serem obrigatoriamente estudadas por todos em todo o território nacional, na fiscalização dos exames finais. [...]

Ele percebia que o ensino primário escapava quase que totalmente das mãos do Estado, que o ensino normal também estava quase que totalmente fora do controle da União e que o ensino secundário e superior tenderiam a escapar-lhe. Condenava o entendimento que havia no Brasil de liberdade o ensino [...] (NASCIMENTO: 2006, p. 54-56).

Benjamim Constant foi principal divulgador das idéias republicanas e positivistas na Escola Militar (onde era professor) e, logo após a proclamação da república, remodelou este nível de ensino, foi o primeiro chefe da pasta da “Secretaria de Negócios da Instrução Pública Correios e Telégrafos” e promoveu a reforma ensino primário, secundário e normal que, no entanto, não se estendia a todo o território nacional por força da descentralização administrativa. Caberia às então províncias regulamentar a escola primária e, neste contexto, a Escola Normal Caetano de Campos localizada na cidade de São Paulo foi palco de experiências pedagógicas inovadoras centradas no modelo norte americano pois importava material didático e contratava professoras formadas nos EUA (CARVALHO, 1989, p. 29); o sucesso da empreita transformou a Caetano de Campos em centro de formação da liderança política responsável pelas reformas educacionais empreendidas por vários Estados brasileiros nos anos 1910-20 (TANURI: 1979, p. 73). Com relação ao ensino secundário, Benjamim Constant tentou romper com a tradição humanista clássica e literária com ênfase nas disciplinas científicas (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral) e foi alvo de críticas, inclusive por parte dos positivistas pois Comte não recomendava o ensino das ciências senão após os quatorze anos: “até então a criança deveria receber uma educação de caráter estético, baseada na poesia, música, desenho e línguas. Benjamin Constant incluía já na escola de 1º. Grau a aritmética, a geometria prática e, na 2ª., que se iniciava aos treze anos, além destas, a trigonometria e as ciências físicas e naturais” (RIBEIRO, 2000, p. 74). Benjamin Constant morreu em 1891, a Secretaria foi extinta e vigorou a descentralização posta pela Constituição de 1891:

- a) à União competia privativamente legislar sobre o Ensino Superior na capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal:
- b) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos. (RIBEIRO: 2000, p. 71).

Nascimento retoma as críticas de Romero à escola brasileira - classificada como “instituição pedante e palavrosa que formava ignorantes pomposos e fúteis”,

“pigmeus intelectuais que sabiam frases e fórmulas, mas não sabiam pensar” – cujas desventuras seriam de responsabilidade da influência norte americana (que, segundo o crítico literário, também se fazia sentir no ensino francês):

cabeças superficiais, desorientadas pelo espetáculo vistoso do industrialismo hodierno, entenderam de tal ser, em definitivo, o espírito dos modernos tempos e sonharam introduzir esse materialismo, essa americanização, até na esfera do ensino. (ROMERO, 1901 apud. NASCIMENTO: 2006, p. 57).

Para Romero:

seria inconcebível que o ensino primário se preocupasse apenas com a transmissão de rudimentos dos ofícios mais comuns, desde a agricultura até a ferramentaria, passando por coisas como a serralheria e alfaiataria. Seria inconcebível a renúncia à leitura de lendas, contos, criações estéticas, substituindo-as apenas por recitas práticas, pequenos pedaços de física e química, fórmulas de sais, de tintas, de aplicações industriais, madeiras, metais, tudo exclusivamente prático. Seria inaceitável, no ensino secundário, que se renunciasse ao grego, ao latim, à literatura, à gramática, à história e se substituísse tudo isso somente por matemática, física, química, história natural, apenas visando o fim de algum ofício, indústria ou emprego. (NASCIMENTO: 2006, p. 58).

Talvez se possa encontrar nas críticas de Romero ao ensino e à influência cultural norte americana uma defesa intransigente dos “conteúdos clássicos” – Filosofia e História Cultural, Línguas e Literatura – num momento em que estes conteúdos perdiam espaço para os “conhecimentos científicos” e discussões acerca das metodologias de ensino; parte dos textos de Romero sobre educação repudiam o currículo escola secundária que reunia todo o conteúdo da filosofia em uma única disciplina. Desde os anos 20 ou 30 do século XIX o debate pedagógico fica muito centrado na organização das escolas e metodologias com vistas à utilização racional do tempo e dos recursos pois algumas vezes as províncias “chegavam a empregar mais de um quarto dos seus recursos em instrução e obtinham pífios resultados” (FARIA FILHO: 2003, p. 135).

No caso específico do Colégio Pedro II, instituição a partir da qual definiam-se os conteúdos para a escola secundária, na segunda metade do século XIX o número de alunos e formandos continuava muito reduzido e os conteúdos clássicos (latim, grego, retórica...) cederam espaço para os conhecimentos produzidos acerca da realidade nacional (RAZZINI, 2000). A disciplina Retórica e Poética acaba excluída do currículo em 1890 e, em seu lugar, coloca-se até o ano de 1901 a disciplina História da Literatura Brasileira; Português e História também se impõem lentamente com oscilações quanto ao perfil, conteúdo, número de aulas e independência em relação a outras áreas. Talvez se possa pensar que o ideal do homem culto, e apto ao convívio social que, desde o renascimento, presidiu a emergência dos estudos clássicos nos colégios europeus – distanciados da qualificação profissional e voltados para a cultura greco latina – também esteve presente na concepção do Colégio Pedro II

e na nacionalização dos currículos. Ou seja, os estudos desinteressados da realidade física, das línguas vivas e da cultura nacional parecem representar nas escolas do século XIX a “reformulação” da antiga tradição das elites de buscar a formação intelectual necessária ao burocrata e ao político – posições desejadas para os filhos.

A reforma do currículo da escola secundária parece ser uma preocupação em vários países no século XIX; no caso francês, teria havido 75 modificações de importância variável entre 1802 e 1887 e o ensino de ciências “ora ganha espaço, ora se contrai” (PETITAT, 1994, p. 172). A cultura “técnico científica que toma forma desde a renascença acima da compartimentação dos ofícios corporativos” não encontrou espaço imediato nas escolas já existentes, voltadas para a difusão de conteúdos simbólicos distantes da produção econômica (idem, p. 126). Também o Colégio Pedro II procurava desenvolver “estudos das Ciências Naturais para conhecer a flora, a fauna e o solo brasileiros, tão pouco estudados até então” (FERREIRA; VECCHIA, 2004, p. 10) mas não avança no sentido de compatibilizar o ensino propedêutico e o técnico – a única ação, neste sentido, foi assegurar aos seus egressos o direito de ingressar em institutos de formação técnica, sem novos exames. Romero critica a dualidade do sistema educacional, evoca o exemplo prussiano e afirma a necessidade do governo central assumir suas responsabilidades com o ensino primário em todo o território nacional num momento em que “a instrução pública assumia o status de pré-requisito do exercício do governo” (Apud. NASCIMENTO, 2006, p. 61). Segundo Luzuriaga (1959: p. 82), o projeto germânico de transformar “o Estado autoritário em Estado Nacional, e o súdito em cidadão” deu à escola um extraordinário desenvolvimento; assim, em parte alguma havia mais rigor na obrigatoriedade escolar, era menor o número de analfabetos ou o ensino alcançara mais alto nível intelectual. O Estado francês também tende a assumir a escola primária e, neste caso, a instrução religiosa desaparece, a moralidade leiga republicana valoriza o trabalho e o estudo, ataca a preguiça e honra a bravura do soldado (PETITAT, 1994, p. 158).

O Prólogo da obra *A História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis* redigido por João Ribeiro para a primeira edição, afirma que a Revolução Francesa e a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão trouxeram “para a escola primária esse monopólio da política sobre todas as atividades da vida comum” (p. VII) e, deste modo, saberes construídos ou não para uso escolar são mobilizados por Romero na tentativa de revitalizar o Ensino Cívico, disciplina “tolerada graças à tradição”, “espantoso que se vai criar na legislação moderna para embarçar o futuro” (p. VIII). O mesmo texto evidencia que os autores não assumiam uma posição ingênua face à educação cívica:

Em geral sou contra a confusão deplorável dos que concedem ao livro e à ilustração o poderio excessivo de formar a piedade, o caráter ou mesmo a ciência do homem.

[..]

Quando e onde a cartilha fez um cristão?

Quando e onde uma gramática fez um homem falar uma língua?

Quando e onde umas pinturas de direito público formaram um único cidadão?

[..]

Efetivamente, como diz Pestalozzi, a educação do homem deve ser feita principalmente em vista da humanidade e não do Estado. Demais, a instrução cívica formará tantos cidadãos quanto oradores tem até hoje formado a retórica.

[..]

Uma das coisas mais curiosas e dignas de nota é justamente o fato de nenhuma legislação (nos vários países) determinar a qualidade nem a quantia do assunto: uma fala apenas de noções sobre as leis orgânicas, outra requer a história unida às noções da constituição, ainda outra intromete uns rudimentos de economia política, e não falta quem peça um pouquinho de heráldica.

Como se vê, ninguém sabe definir a matéria, e a instrução cívica fica reduzida a uma espécie de receita doméstica, onde se acotovelam mesinhas caseiras e doces em calda. (RIBEIRO: 1915, p. VII-IX).

A obra afirma a descrença em relação à sua capacidade de influenciar direta e infalivelmente a índole dos pequenos e jovens; ainda assim, transforma a História em um palco/teatro/poema no qual desfilam personagens a serem admirados/imitados¹⁰ ou execrados pela posteridade. Referindo-se ao “grande poema da guerra holandesa”, indica a “turma dos heróis: Vidal de Negreiros, Fernandes Vieira, Camarão e Henrique Dias”:

Abençoados heróis, meus jovens compatriotas, dignos de ser por vós eternamente imitados! Bem diferente deve ser o nosso sentimento para com o traidor Calabar, alma de bandido, que só os loucos procuram hoje reabilitar, posta ao serviço do estrangeiro contra a sua pátria. Este infeliz pôs-se às ordens dos holandeses e foi o verdugo dos seus conterrâneos. (ROMERO: 1915, p. 67, grifos meus).

Para Romero o julgamento póstumo seria intrínseco ao trabalho do historiador¹¹ que, no entanto, precisaria – de maneira objetiva – compreender o sentido dos feitos e fatos da história pátria:

¹⁰ Segundo o autor, Evaristo da Veiga, Diogo Feijó, Bernardo de Vasconcelos, José Clemente, na condição de heróis históricos, “merecedores são todos da veneração geral” (p. 156); “no céu de nossa história deverão sempre brilhar os nomes de Matias de Albuquerque, Vidal de Negreiros, Fernandes Vieira, Camarão e Henrique Dias” (p. 66). Para evidenciar que, segundo o autor, os heróis deveriam ser admirados, conferir também as páginas 139, 156, 160. Em outros momentos reaparece na obra a idéia de que as qualidades/virtudes dos heróis deveriam ser imitadas: -referindo-se à “rizeza” e “inquebrantabilidade de ânimo” de Feijó, completa: “Belo *especien* de homem que deveis todos imitar” (p. 135); -descrevendo a reação da mãe de Deodoro da Fonseca, ao saber da morte de um dos filhos (irmão do presidente) em campo de batalha: “chegada ao Rio de Janeiro [...] a notícia da morte de seus filhos com a notícia de uma de nossas vitórias, ela foi solícita em iluminar a frente de sua casa, calando a dor materna, diante do entusiasmo por nossos feitos de guerra!.. Belo tipo d’alma de mulher, digna de ser imitada” (p. 173).

¹¹ “Os dois melhores títulos do reinado de D. Pedro II foram: garantia da unidade nacional pela repressão ao caudilhismo provincial; serviço à civilização americana pela repressão do caudilhismo do Prata. Mexam-se ou remexam-se os fatos do segundo reinado e, a meu ver, aqueles dois sobrelevarão a todos os outros. É dever declará-lo, agora que a monarquia desapareceu” (p. 157, grifos meus).

O historiador do futuro terá muito que elogiar e censurar de uma parte a d'outra. Mas o que a imparcialidade fria dos tempos terá que destacar infalivelmente é a vantagem enorme advinda à nossa pátria pela vitória da legalidade, devida à *virtude da resistência* personalizada em Floriano Peixoto e, por isso é que ele mereceu ser chamado *Consolidador da República*. (ROMERO: 1915, p. 187, grifos do autor)

Defensor da História Cultural (a qual Ranke considerava amadorística por não basear-se em documentos oficiais e muitos opunham à História Política), procura revelar aos pequenos leitores, o clima, os valores e o espírito de cada época:

O século XVI é por muitos títulos o mais interessante da história pátria. É o tempo da descoberta do país, do devassamento da costa, da fundação das primeiras povoações e da criação do Estado Geral.

Isto há sido, talvez, dito por todos os historiadores e a importância de tais fatos é evidente.

Mas existem outros acontecimentos ainda mais valorosos para a compreensão de nossa história e que datam da era de 1500. [...] Os outros [...] constituem a história por sua face mais íntima, aquilo que os alemães chamam de *historia cultural*, querendo significar com esta palavra a criação e desenvolvimento daquelas instituições que se referem à vida interna, econômica e artística de uma nação.

Deste gênero são as primeiras indústrias que se fundaram no país, os primeiros estabelecimentos agrícolas e pastoris, os primeiros negócios e intercâmbios comerciais, as vias de comunicação, os primórdios da riqueza pública [...], a formação das municipalidades, o desenvolvimento da vida civil, o início e primeiros progressos dos estudos, das letras, das artes, a formação das tradições, etc..

A nossa história não tem sido ainda encarada por esta face. Os escritores antigos não cogitaram a importância destes problemas e os novos não possuem ainda um conhecimento pleno dos documentos originais para com segurança tentarem preencher esta lacuna.

O que se pode dizer desde já é que os operários mais fortes do nosso progresso interior foram então os padres jesuítas e as melhores fontes para se estudar o passado nacional, sob este aspecto, são hoje os escritos dos referidos padres. (ROMERO: 1915, p. 56-58, grifos meus).

Assim, pode-se compreender o uso frequente das metáforas “teatro” ou “poema” nas descrições da história ou território nacionais como artifícios que visam tornar mais ameno o conteúdo do livro:

-“Pode-se dizer meninos que a História do Brasil é um drama, cujo primeiro acto se passa na orla marítima de nosso grande país, concentrado em torno das nobres figuras de Martim Afonso, Tome de Souza, Nóbrega, Anchieta e cujo segundo acto se passa ainda na mesma zona em torno das figuras de Matias de Albuquerque, Camarão, Fernandes Vieira, Vidal de Negreiros, Antonio Vieira e Beckmam” (p. 89);

-“grande poema da guerra holandesa” (p. 67);

-as batalhas militares como “teatro dos belos feitos de nossos bravos soldados” (p. 162);

-“sua vida (Feijó) é feita de uma só peça, inteiriça e forte como a de um herói dos tempos antigos” (p. 135);

-“a conjuração mineira não passou do preâmbulo de um drama mutilado” (p. 97);

-a fortuna sempre desajudou Tiradentes “em Minas e o desajudou também no Rio de Janeiro, onde veio conhecer um teatro maior” (p. 94);

-Anchieta “seguindo para o sul, onde as terras do São Vicente, Rio de Janeiro, Espírito Santo, tinham de ser o teatro dos seus grandes feitos” (p. 59);

-“Descrição (geográfica) do Brasil- Importa dar-vos a conhecer, ainda que rapidamente, o teatro dos feitos de nossos antepassados e onde deve se realizar o nosso futuro” (p. 22) (grifos meus).

Bittencourt (1993, p. 52) destaca que a partir de 1880 intelectuais republicanos (em confronto com setores apoiados pela igreja) procuraram produzir “catecismos cívicos” para uso escolar a fim de excluir a “moral religiosa” do ensino; na falta de livros capazes de veicular uma moralidade laica, de desenvolver o patriotismo, expor os direitos do homem e os princípios de liberdade, alguns parlamentares sugeriam a leitura da Constituição ou o Código Criminal. Parece evidente que os livros de leitura tivessem maior aceitação no curso elementar pelas inúmeras facilidades que apresentam; no entanto, não se deve subestimar a importância dos livros de “ensino cívico” produzidos para a escola primária no período que, ao lado dos livros de História, trouxeram alguma contribuição – seja para a formação de alunos, professores e autodidatas; seja para veicular/testemunhar divergências entre as concepções nacionalistas, educativas e políticas.

GUSMÃO, Emery Marques. Contribuições de Silvío Romero para o currículo da escola elementar no século XIX. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n.2, p. 53-74, Jul.-Dez. 2010.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. Crítica e Contestação: o movimento reformista da geração de 1870. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 44, p. 35-55, out. 2000, p. 35-55.

BARBOSA, João Alexandre. Apresentação: A vertente latino americana. In: VERÍSSIMO, José. *Cultura, Literatura e Política na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 7-14.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993.

BRAGANÇA, Aníbal. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 8-11 nov. 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa: UFF, 2004.

CARVALHO, Marta M. C. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, Fernando L V. O pan-americanismo nas páginas da Revista Americana. In: *Pensando um continente: a Revista Americana e a criação de um projeto cultural para a América do Sul*. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em História)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007, p. 59-120.

FARIA FILHO, Luciano M. Instrução elementar no século XIX. In: *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135-150.

FERREIRA, Antonio G. A.; VECCHIA, Ariclê. Um olhar sobre as instituições de ensino secundário no século XIX: o Liceu de Coimbra e o Imperial Collegio de Pedro II. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 3, p. 5-16, jan./dez. 2004.

FREITAS, Itamar. Mãe, a primeira professora de história. Disponível em: <<http://www.ensinodehistoria.com.br/produção.htm>>. Acesso em: 04/01/2010.

FREITAS, Itamar. História do Brasil para crianças: a iniciativa de Silvio Romero. Disponível em: <<http://www.ensinodehistoria.com.br/produção.htm>>. Acesso em 04/01/2010.

GUSMÃO, Emery M. A literatura escolar como síntese das pesquisas históricas – a História do Brasil de João Ribeiro (1860-1934). In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 6-10 set. 2010, Franca. *Anais...* São Paulo: ANPUH/SP, 2010.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação Pública*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

MEYER, John. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 15-32.

NASCIMENTO, Jorge C. A pedagogia de Silvio Romero e suas notas de leitura. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 11, p. 41-70, jan./jul. 2006.

PETITAT, Andre. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos na evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. UNICAMP, Tese de Doutorado, 2000.

RIBEIRO, João. Prólogo. In: ROMERO, Silvio. *A História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis* (livro para as classes primárias). 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915, p. V-X.

RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ROMERO, Silvio. *Compendio de História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

ROMERO, Silvio. Farias Brito. In: *Obra Filosófica*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1969. p. 237-245.

ROMERO, Silvio. *A História do Brasil Ensinada pela Biografia dos seus Heróis* (livro para as classes primárias). 9ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1915.

SILVA, Alexandra LIMA DA. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)*. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em História Social)– Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SOUZA, Rosa Fatima de. Inovação Educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

TANURI, Leonor M. *O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)*. São Paulo: Publicação da Faculdade de Educação da USP, 1979. (Estudos e Documentos, v. 16).

TAVARES, Jane Cardote. *A Congregação do Colégio Pedro II e os debates sobre o ensino de Matemática*. 2002. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

TOLEDO, Maria Aparecida L T. A história ensinada sob o império da memória: questões de história da disciplina. *História*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 2004.

VENTURA, Roberto. *Estilo Tropical*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VENTURA, Roberto. "História e Crítica em Silvio Romero". In: ROMERO, Silvio. *Compêndio de História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2001, p. 9-21.

VERÍSSIMO, José. *Cultura, Literatura e Política na América Latina*. Seleção e apresentação de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1986.

