UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DOUTORADO

MIRIAM BIANCA AMARAL RIBEIRO

CULTURA HISTÓRICA E HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS (1846-1934)

Goiânia
2011

MIRIAM BIANCA AMARAL RIBEIRO

CULTURA HISTÓRICA E HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS (1846-1934)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em História.

Área de Concentração: Culturas, Fronteiras e Identidades.

Linha de Pesquisa: História, Memória e Imaginários Sociais

Orientador: Prof. Dr. Noé Freire Sandes

Goiânia
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

Ribeiro, Miriam Bianca Amaral.

R484c Cultura Histórica e História Ensinada em Goiás-(1846-1934) [manuscrito] / Miriam Bianca Amaral Ribeiro. - 2011.

351 f.

Orientador: Prof. Dr. Noé Freire Sandes.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2011.

Bibliografia.

1. História – Goiás (Estado) 2. História – Ensino. 3. História de Goiás. 4. Cultura Histórica. I. Título.

CDU: 94(817.3)”1846/1934”

MIRIAM BIANCA AMARAL RIBEIRO

CULTURA HISTÓRICA E HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS (1846-1934)

Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutor. No dia 19 de dezembro de 2011, às 14 horas, a Banca Examinadora passou a julgamento, em sessão secreta, tendo a candidata sido _____.

_____
Prof. Dr. Noé Freire Sandes (UFG)
Presidente da Banca

_____
Prof. Dr. Kazumi Munakata (PUC-SP)

_____
Profa. Dra. Diva do Couto Gontijo Muniz (UnB)

_____
Prof. Dr. José Antunes Marques (UFG)

_____
Prof. Dra. Heloisa Selma Fernandes Capel (UFG)

_____
Prof. Dra. Dulce Oliveira Amarante dos Santos (Suplente) (UFG)

_____
Profa. Dra. Valdeniza Lopes da Barra (Suplente) (UFG)

A todos que estudam e ensinam história em Goiás. Em especial, à professora historiadora *Ledonias Franco Garcia*, que, de maneira pioneira, corajosa e solitária ousou colocar o ensino de história no campo de trabalho do historiador em Goiás, num tempo, ainda não plenamente superado, em que isso era considerado heresia e rebaixamento das tarefas da academia. Ledô transitou entre a Universidade e a Escola, entre a História e a Educação, desconstruindo degraus. Enfrentou e superou tudo isso.

AGRADECIMENTOS

Esta página é aquela quase sempre lida somente por quem já viveu a experiência de produzir uma tese de doutoramento, ou conviveu com quem o fizesse, ambos, na maioria das vezes, com o olhar estupefato de quem mal pode acreditar que tudo terminou. Só quem esteve por perto sabe da afobação dos prazos, das noites sem dormir, do mau humor, das frustrações... Mas também da alegria das descobertas e do prazer da missão cumprida, mesmo que, às vezes, mais comprida do que poderia ser. Por isso, a cada agradecimento também corresponde um pedido de desculpas.

Sob a certeza que de não serei capaz de listar todos os que acabei por envolver nesta roda viva, com um especial pedido de desculpas àqueles que ficarem de fora, vamos às vitimas:

- Em casa: obrigada e um pedido de desculpas a minha mãe, Dona Maria Amaral Ribeiro; a meus filhos, Pedro Amaral Rodrigues e Vanessa Barbosa Amaral, a meu companheiro, Marcos Rizzi Lippi; a minhas irmãs, Silvana Amaral Mruk e Tânia Maria Cavalcanti; a meus sobrinhos, meus cunhados e minhas tias, portadores indefectíveis das razões do meu esforço, certa de que o pronome possessivo poderia ser usado inversamente.

- Na casa ampliada: a Nilton José Rodrigues, que há algumas décadas me ajuda a revisar minha vida e meus textos; a minha irmã Hosana Ramos, às amigas também irmãs de muito antes e de muito depois da academia: Diane Valdez, Cristina Helou, Amone Inácia, Simei Araújo e Ângela Mascarenhas, que conviveram repetidas vezes com a constrangedora situação de receber-me, empolgada como uma mãe que quer exibir as crias, e tiveram de ouvir ou ler, pacientemente, partes deste trabalho.

- Na universidade e suas imediações: obrigada e um especial pedido de desculpas ao firme, atencioso, competente e paciente Professor Noé Freire Sandes, orientador que acolheu um tema ainda quase inóspito em Goiás e, enfim, me suportou; à Maria Carmem Lisita, do Arquivo Histórico Estadual, leoa na defesa do nosso patrimônio, que contribuiu para o cotidiano da produção de quase tudo o que se investigou sobre a

história de Goiás, e aos colegas e alunos da Faculdade de Educação da UFG, por conviverem com minhas ausências e limitações na rotina alterada da atividade docente.

- Obrigada também às bancas da qualificação e da defesa; a esta última, acrescento o pedido de desculpas pela extensão do texto.

- Por fim, obrigada ao povo brasileiro, que inclui a grande maioria de nossa gente que nunca entrou nem entrará numa universidade pública, mas que, com seu trabalho, financiou minha dedicação à pesquisa.

RESUMO

Esta tese investiga a História do Ensino de História em Goiás, abarcando o período que se estende entre a criação do Liceu de Goiás, em 1846, e a publicação da obra *Goyaz, Coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, em 1934, primeiro livro didático de história de Goiás para crianças. Tendo como referência o conceito de cultura histórica, trabalha a articulação entre História do Brasil e de Goiás, História da Educação e a História da história ensinada. Isso foi possível a partir da consideração da possibilidade de uma história ensinada dentro e fora da sala de aula, o que levou ao exame da escola existente em Goiás e da história nela ensinada, em todos os níveis de escolaridade, assim como a história ensinada a quem jamais adentrou um recinto dessa natureza, mas percorreu as ruas da cidade, assistiu ou participou de desfiles, eventos e celebrações, ouviu salvas de tiros ou badaladas comemorativas dos sinos, observou monumentos, leu ou ouviu notícias de jornal e seus comentários, ou até mesmo seguiu enterros ou descansou em feriados. Nosso objetivo também era identificar o nascimento da disciplina História de Goiás no contexto da história ensinada no estado como um todo, o que de fato foi possível através da investigação. As fontes tratadas foram levantadas no Arquivo Histórico Estadual e no Gabinete Literário Goiano, onde foram consultados acervos de jornais, documentos oficiais e bibliografias.

Palavras-chave: História. História de Goiás. Cultura Histórica. Ensino de História.

ABSTRACT

This thesis investigates the history of the Teaching of History in Goiás, covering the period extending between the creation of the School of Goiás, in 1846, and the publication of the work Goyaz, Heart of Brazil, Ophelia Socrates Monteiro do Nascimento in 1934, first history textbook for children of Goiás. With reference to the concept of historical culture, the relationship between work history and Goias in Brazil, History of Education History and taught history. This was possible from the consideration of the possibility of a history taught inside and outside the classroom, which led to the examination of the existing school in Goias and history taught in it, at all levels of schooling, as well as the history taught to those who had never entered such a room, but walked the streets, watched or participated in parades, celebrations and events, he heard bells or gun salutes memorial bells, monuments found or read or heard news reports and comments, or even followed the same burial or rested on holidays. Our aim was also to identify the birth of the History of Goiás in the context of the history taught in the state as a whole, which in fact was possible through research. The sources addressed were raised at the Historical Archive Office and the State Literary Goiás, where collections were consulted newspapers, official documents and bibliographies.

Keywords: History. Historical Culture. History of Goiás. Teaching of History

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO I

A INSTRUÇÃO PÚBLICA E A HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS NO SÉCULO XIX 26

1.1 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA 38
1.2 O LICEU DE GOIÁS: ESCRITA DA HISTÓRIA E PROJETOS EM DISPUTA ... 60
1.3 HISTÓRIA ENSINADA NO LICEU: PROFESSORES, EXAMES E PROGRAMAS 72

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS NO SÉCULO XIX ALÉM DA SALA DE AULA 86
2.1 O *CORREIO OFFICIAL*: ELEMENTOS PARA UMA BREVE HISTÓRIA 87
2.2 O *CORREIO OFFICIAL* EM SALA DE AULA 92
2.3 O *CORREIO OFFICIAL* ENSINANDO HISTÓRIA FORA DA SALA DE AULA 98
2.3.1 Ensinando o Mundo 99
2.3.2 Ensinando a História do Brasil 105
2.3.2.1 *A Farroupilha* 106
2.3.2.2 *A Guerra do Paraguai* 110
2.4 AS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS E AS EXPOSIÇÕES BRASILEIRAS ENSINANDO HISTÓRIA 124
2.4.1 Construindo uma Cronologia da História do Brasil 128
2.5 ENSINANDO A QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL E EM GOIÁS 146
2.6 ENSINANDO A ESCRAVIDÃO NO BRASIL E EM GOIÁS 152
2.7 ENSINANDO A HISTÓRIA DE GOIÁS 165
2.8 OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DE GOIÁS 172
2.9 O GABINETE LITERÁRIO GOIANO: SUBSIDIÁRIO DO IHGB EM GOIÁS IMPERIAL 187

CAPÍTULO III

CULTURA HISTÓRICA E A HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS REPÚBLICA 206

3.1 GOIÁS E BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA: HISTÓRIA, CULTURA HISTÓRICA E HISTÓRIA ENSINADA 206
3.2 A HISTÓRIA ENSINADA EM SALA DE AULA NOS PRIMEIROS 45 ANOS DE 214

REPÚBLICA EM GOIÁS 216
3.2.1 O Ensino de História no Curso Primário em Goiás Republicano 232
3.2.2 O Liceu e a História Ensinada no Começo da República em Goiás 246
3.2.3 A Escola Normal em Goiás e o Ensino de História .....
3.3 DATAS PARA UMA CRONOLOGIA DA HISTÓRIA ENSINADA NA REPÚBLICA..... 250
3.4 AMERICANO DO BRASIL E A *SÚMULA DA HISTÓRIA DE GOIÁS*: ENSINANDO A HISTÓRIA CIENTIFICA 280
3.5 OFÉLIA NASCIMENTO E A OBRA *GOIAZ, CORAÇÃO DO BRASIL*: ENSINANDO "GOIÁS VELHO" 300
CONSIDERAÇÕES FINAIS 315

REFERÊNCIAS 318

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir a História do Ensino de História em Goiás, tendo como delimitação o período que se estende entre a criação do Liceu de Goiás, primeira escola secundária criada em 1846 e instalada na capital da província em 1847, e 1934, ano da primeira publicação da obra *Goyaz Coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro (1983). Importa ressaltar que a iniciativa de Ofélia Sócrates constituiu a primeira experiência didática da área de história voltada para o ensino primário. A escrita da história local utilizada em sala de aula até então restringia-se à *Súmula de História de Goiás* (1932), escrita por Americano do Brasil, adotada para o curso normal na década de 1930. Interessa, portanto, avaliar, por meio da análise das referidas obras e da vasta documentação levantada, a constituição de um campo: a história do ensino de História em Goiás, incluindo a história de Goiás.

O longo período a ser investigado representa um desafio, pois não contamos com pesquisas anteriores com igual alcance ou proximidade temática. Ressalte-se a difícil tarefa de refletir sobre a repercussão do uso dos manuais por professores e alunos, pois não conseguimos localizar cadernos, planejamentos didáticos ou registros de classe referentes a sua utilização em sala de aula, inclusive em relação às obras editadas no século XX. Isso se agrava se se considerar que essas publicações não ultrapassaram, em sua época, a primeira edição. Há, portanto, claros limites para a avaliação do uso desses manuais em sala de aula. Entretanto, não se pode invalidar o propósito de reconhecer nessa literatura escolar o esboço de um projeto de escrita acerca da História de Goiás.[1]

A fundação do Liceu em Goiás vincula-se ao lento processo de reordenação das oligarquias locais por meio do Ato Adicional de 1834, que descentralizou a responsabilidade sobre a educação primária e secundária, a partir de então sob a tutela das províncias. O cenário político regional, em que pesem suas relações com o poder central, descortinava as disputas entre grupos políticos em formação. O ensino de História, mesmo nas condições ainda incipientes e nem sempre limitado à sala de aula, compunha esse campo de disputa. Nesse contexto, inaugurou-se a cadeira de História do Brasil no Liceu de Goiás com olhos postos na instituição modelar, o Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro, em 1837.

A criação da História como disciplina escolar se inseriu no processo de elaboração e consolidação do Estado nacional, como parte integrante de um projeto de produção e

---

[1] Em 1982 e 1983 as obras de Americano do Brasil e Ofélia Nascimento, respectivamente, foram reeditadas pelo governo do estado.

afirmação da nacionalidade brasileira, implementado a partir do império. O longo trajeto desse processo formador encontrou na República um momento de redefinição e de adaptação do projeto nacional, agora considerando a necessidade das articulações entre centro e regiões. Na década de 1930, o centralismo se impôs como projeto político e como metáfora da nação. e outra vez reorganizava-se tanto a relação centro e região quanto os pactos oligárquicos locais e regionais.

A revolução de 1930 abrigou distintos projetos políticos que se articularam sob o projeto nacional, protagonizado por Getúlio Vargas, que também incluíram os rearranjos locais. Os livros de Ofélia Sócrates e Americano do Brasil participam desse processo de redefinição ocorrido nas décadas de 1920 e 1930. A história da região deveria doravante ser ensinada de forma distinta, consoante com as demandas do presente. Outra vez, a ideia de nação está diretamente articulada com a de ensino de História e agora incluiria a região e sua história. Nesse processo, formulam-se identidades coletivas, articuladas pelo par nação e região, que resistem ao tempo.

Ao longo deste trabalho discutiremos a escrita da história no Brasil oitocentista, sistematizada e disseminada pelo seu principal elaborador, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Uma de nossas principais questões é, exatamente, a identificação das relações entre essa escrita e prescrita História do Brasil e a História de Goiás, o que inclui a escrita e o ensino da própria história regional.

O projeto de escrita da história oitocentista somente se instalou plenamente numa história escrita em Goiás e sobre Goiás com a obra de Americano do Brasil: a *Súmula da História de Goiás*. Não coincidentemente, essa seria também a primeira obra adotada como livro didático para o ensino da História de Goiás, a partir de 1931, em pleno contexto de instalação do governo Pedro Ludovico, sob os auspícios da Revolução de 1930, quando o projeto de nação é reeditado e atualizado. Somente será possível tratar essa temática – a História do Ensino de História de Goiás e em Goiás – se a consideramos um campo de intersecção, ou uma linha de fronteira entre três outros campos de pesquisa: a História de Goiás, a História da Educação e o ensino de História.

Mas, por que estudar a História do Ensino de História e, em especial, a História do Ensino de História em Goiás? A trajetória do ensino de História no Brasil tem sido marcada por uma aparente contradição: promove-se uma sistemática e intencional desqualificação da área em relação às outras áreas de conhecimento presentes nas estruturas curriculares, através dos mais variados instrumentos. Mas, ao mesmo tempo, observamos que, ao longo da história política do Brasil, sempre que o poder constituído precisa consolidar suas bases ideológicas

sobre a maioria da população, a intervenção nos programas curriculares, na formação dos professores e nas aulas de história é um recurso eficaz e frequentemente utilizado. Aí reside a contradição: trata-se de uma área aparentemente desvalorizada, mas, através das políticas públicas educacionais, de fato, seu papel formador é reconhecido como central. Sempre que se precisa arregimentar forças para dar sustentação a um determinado projeto político-ideológico, as salas de aula de história são imediatamente convocadas para cumprir papel decisivo na disseminação de esquemas interpretativos, ou mesmo na seleção de acontecimentos e personagens históricos (BITTENCOURT,1988). Elas assumem, a partir daí, a centralidade dos projetos educacionais formais e informais. Assim, mesmo que seguidamente "desprezadas", as aulas de história, de fato, nunca o foram. Mais que isso, a história ensinada dentro e fora das salas de aula constitui elemento também fundante do projeto político em execução.

Isso pode ajudar a explicar uma antiga e revisitada contradição, objeto de infinitas discussões nos eventos acadêmicos da área da História: a distância ou mesmo a contradição entre o que se discute no campo da História, academicamente, e o que se ensina nas salas de aula de História, especialmente no Ensino Fundamental. Tanto se produziu sobre a História de Goiás, por exemplo, mas nossas crianças e nossos adolescentes ainda aprendem que os bandeirantes vieram trazer a civilização ao selvagem do Centro-Oeste, e que Pedro Ludovico decidiu, sozinho, construir Goiânia porque a Cidade de Goiás não tinha água. Quais mecanismos se interpõem entre a sala de aula e a academia, distanciando tanto sua articulação? O que provoca a permanência dessa interpretação já tão polemizada e superada? Por que a história ainda é contada como um conjunto de fatos, datas e nomes, se há muito a ideia mecanicista de história foi enfrentada na academia? Se não é uma problemática nova, por que demoram tanto a alterar sua abordagem para a maioria das pessoas?

Entre a academia e a história ensinada dentro e fora das salas de aula, atuam interesses hegemônicos que articulam as políticas educacionais materializadas por programas curriculares oficiais, pela produção de materiais didáticos e pelas políticas de formação do professor que a academia por vezes polemiza. Elza Nadai, uma das primeiras historiadoras brasileiras a considerar o campo do ensino de História como objeto do historiador, considera que, aproveitando as contribuições de Braudel, essas permanências no ensino de história se enquadram nos fenômenos de longa duração (NADAI, 1992/1993, p. 144).

O debate sobre a História como disciplina e o ensino de História assume então a forma de problema: quais foram os caminhos da História ensinada em Goiás?[2] Quando e como a disciplina História se instalou nas escolas em Goiás? Quem foram os professores, que materiais usaram? Quem produziu esses materiais? Que programas seguiram? Que bases teóricas os influenciaram? Quem estudou História em Goiás ao longo deste período? Como se ensinava essa história para além da sala de aula? Que memórias se construíram sobre a história ensinada em Goiás? Enfim, queremos saber o que se ensinou, quem ensinou, como se ensinou e por que se ensinou História em Goiás.

Se há um projeto nacional em curso sob a tutela do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), resta indagar: a história ensinada, sob o controle de grupos locais e regionais, contradiz ou confirma esse projeto? Qual o significado da construção dessa ideia de nação em um estado considerado periférico? Como se articula a ideia de nação com a afirmação do poder local via ensino de História? Esses grupos não se preocuparam em construir uma ideia de história que contribuísse para a sua afirmação? Como essa "História da nação" ou identidade nacional, como instrumento a serviço da construção da ideia de nação, se edifica em Goiás? No período entre o Império e o começo da República houve uma história de Goiás escrita e ensinada? Se houve, ela contradiz ou comporta e reafirma essa ideia de nação, inclusive se se considerarem as disputas locais entre os grupos hegemônicos?

Discutir o ensino de História em Goiás implica relacionar o ensino com um conceito de cultura histórica. Interessa-nos, sobretudo, o modo como os historiadores refletiram sobre a construção dessa cultura da lembrança no Brasil. Uma das primeiras contribuições significativas para a construção do conceito de cultura histórica veio através de Jaques Le Goff, em *História e Memória* (LE GOFF, 1992). Nessa erudita obra, algumas páginas sobre a inovadora ideia de cultura histórica foram suficientes para abrir um debate que, desde então, percorre o mundo dos historiadores.

Le Goff refere-se ao conceito de "cultura histórica" como "o modo como os homens constroem e reconstroem seu passado, [afirmando que] o lugar que o passado ocupa nas sociedades é o que aqui me interessa" (LE GOFF, 1992, p. 47). As sociedades pensam sobre seu passado e expressam o que pensam; a forma como fazem isso é o que parece estar no centro das preocupações de Le Goff (1992), ao se apropriar do termo "cultura histórica".

---

[2] *Caminhos da História Ensinada* é o título da obra em que a autora, Selva Guimarães Fonseca (2000), discute o ensino de história nos anos 1980, no Brasil.

Consideramos que aqui se encontra o ponto fundamental do debate teórico acerca do modo como cada sociedade representa o seu passado e que ensejou vasta produção teórica.[3]

Mas, como esse conceito de cultura histórica se articula com o ensino de história? Ou melhor, de onde colheríamos elementos para a compreensão da cultura histórica produzida e assimilada em Goiás ao longo do Império, considerando que nosso objeto é a história ensinada? Muito antes de pensar a história como ciência e de se constituir a atividade do historiador, as sociedades já pensavam sobre seu passado e manifestavam, das mais diversas formas, sob os mais diversos instrumentos, a ideia que possuíam sobre si mesmas e seu passado. Por isso, a cultura histórica pode envolver a História como ciência, elaborada pelos historiadores, mas nos parece ultrapassar esse limite e se ocupar de elementos que estão dispersos, mas organizados sob uma identidade, um projeto, uma hegemonia, na vida social.

Historiadores em formação e muitos além deles constituíram a cultura histórica enquanto prática social porque, inclusive, "na orientação histórica da vida prática existe não apenas a carência de uma razão operante no desempenho cognitivo da ciência histórica, mas igualmente outras carências a que o saber histórico tem que responder" (RÜSEN, 2007, p. 122).

Há, portanto, um saber do passado que pertence ao homem comum e que se organiza para além dos muros da academia. Nessa perspectiva, podemos incluir distintas manifestações culturais como o teatro, a imprensa, as comemorações, as deferências aos mortos considerados inesquecíveis pela sua intervenção na história da nação, os programas escolares, os feriados oficiais, entre tantas outras formas de se referir ao passado que podem ser encontradas no cotidiano.

Assim, o que dizemos, comemoramos, o que rememoramos e ensinamos dentro e fora da escola, das aulas de história, o que escrevemos e lemos nos jornais, o que transformamos em monumento, o nome que damos às ruas, o que selecionamos para lembrar ou esquecer, como e por que lembrar ou esquecer, tudo isso elabora, dissemina e institui uma cultura

---

[3] Para pensar contribuições de historiadores brasileiros que se preocuparam com a escrita da história e suas relações com a cultura histórica, destacaremos dois autores. Angela Castro Gomes (2007), muito próxima da interpretação de Le Goff, afirma que esse "conceito nos possibilita entender melhor o que especificamente os homens consideram sobre seu passado e que lugar (espaço e valor) lhe destinam num determinado momento" (GOMES, 2007, p. 46). Manoel Salgado Guimarães "supõe as diferentes possibilidades de construções narrativas sobre o passado, servindo-nos como indicador a respeito de como as culturas humanas elaboram suas relações com a passagem do tempo" (GUIMARÃES, 2007b, p. 36). A difusão dos trabalhos de Rüsen no Brasil permitiu o aprofundamento do dabate acerca do conceito de cultura histórica em sua dimensão política, estética e histórica. Sem prescindir do que é especificamente histórico, a consciência histórica demarca um potencial que racionalidade que se expressa na vida prática. (RÜSEN, 2007). Sobre as relações entre história, cultura histórica, ver também: Guimarães (2000a; 2000b; 2003; 2007a), Arruda (2007), Falcon (1997), Flores (2007), Neves (2000-2001) e Diehl (1998).

histórica, um pensar coletivo sobre o passado, que, voltamos a afirmar, compõe campo de disputa. Aqui temos considerado as relações entre tempo presente e tempo passado como componentes de um mesmo projeto de escrita da história, porque registrar (o que e como registrar) a história em andamento também compunha esse mesmo projeto em elaboração simultânea aos acontecimentos.

Dessa forma, fica mais evidente o porquê de nossa opção pelo conceito de cultura histórica como suporte para pensar a História do Ensino de História em Goiás. A instituição da disciplina de história do Brasil como parte da formação secundária em Goiás, através do Liceu, data, oficialmente, de 1846. Isso ocorreu no contexto da criação dos liceus pelo Brasil, a partir da criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837. Em Goiás, o ensino da história do Brasil como disciplina só ocorreu sistematicamente a partir da sua inserção no curso normal, em 1931, e da adoção da obra de Americano do Brasil, *Súmula de História de Goiás*, como material didático. Entretanto ao longo do século XIX, outra história era ensinada dentro e fora das salas de aula. No *Correio Official*, nossa principal fonte para discutir a produção da cultura histórica em Goiás, ficaram evidentes as práticas sociais não letradas. As comemorações oficiais, acessíveis a poucos convidados, eram amplamente observadas pela população, e representavam componentes de uma cultura histórica que se formava na região.

São essas várias formas de ensinar história, que incluem a sala de aula e seu entorno – programas, professores, livros adotados, processos avaliativos, metodologias – mas que se estendem para além delas, que pretendemos ter como objeto de nossa investigação sobre a cultura histórica produzida em Goiás no século XIX e início do século XX. O foco permanece na História do Ensino de História em Goiás, agora ampliado por compreendermos que dentro e fora das salas de aula o ensino de história ocorre pelas mais variadas formas. Através dessas formas de ensino, as sociedades produzem suas relações com o tempo decorrido, ou seja, produzem uma cultura histórica.

Não podemos negar que nossa busca no *Correio Official* de Goiás, deu-se, a princípio, por elementos que evidenciassem os caminhos da história ensinada na escola, especialmente, no que se referia ao Liceu de Goiás; contudo, a história ensinada fora das salas de aulas parecia saltar dos exemplares, apresentando uma dimensão antes não pensada sistematicamente e expondo inúmeros elementos que pareciam exigir nossa atenção neste trabalho. Mais uma vez, Le Goff (1992, p. 50) nos ajuda a entender o que se passa: “A história tem a sorte ou a infelicidade (única entre todas as ciências?) de poder ser feita convenientemente pelos amadores”.

Detectar uma preocupação com o saber histórico nos jornais em Goiás no século passado, ainda que difundidos de modo assistemático, não implica desconhecer a presença de uma orientação de cunho institucional. Criado a partir da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (Sain),[4] em 1838, o IHGB foi subsidiado diretamente pelo Imperador, e seus membros, majoritariamente, foram também funcionários no aparelho de estado imperial. Tais vínculos se aprofundam entre a primeira fase do IHGB, demarcada pela fundação, e a segunda fase, a partir da instalação em sede própria (1849). No primeiro momento, as tarefas colocadas para a instituição – coletar, organizar e publicar documentos considerados significativos para a história do Brasil e incentivar o estudo desta história nas escolas, eram acompanhadas pelo Imperador através das reuniões anuais comemorativas da fundação. A partir de 1849-1950, quando novas atribuições foram colocadas para o IHGB, especialmente a elaboração sistemática de uma história do Brasil, o Imperador, agora minimamente estável e plenamente centralizador, passava a frequentar as reuniões e sugerir caminhos para a produção original dessa história, enquanto seu novo protetor[5] (GUIMARÃES, 1988, p. 12).

Elaborando uma narrativa, uma escrita da história do Brasil colonial, o IHGB deveria garantir a Independência como o marco fundador da nação, que estaria assentada na unidade construída sob o processo civilizador patrocinado pelo europeu colonizador. A intervenção desse instituto ordenou o conhecimento histórico, respondendo a demandas políticas "na tarefa de reconstruir o passado do Brasil pela via de uma narrativa que integre experiências passadas a um tempo e espaço agora percebidos como nacionais" (GUIMARÃES, 2007a, p. 102).

A ideia de ciência em história era, então, patrocinada pela veracidade produzida pelo documento, visto que o IHGB se serviu da fonte metódica, segundo a qual escrever sobre o passado seria descrever o que os documentos escritos "autênticos" ofereceriam ao historiador, a quem caberia a tarefa de "fazer da escrita do passado uma mimese dos acontecimentos transcorridos" (GUIMARÃES, 2007b, p. 29). Ao profissional da pesquisa histórica cabia levantar as fontes então qualificadas como primárias, apresentado-as como "uma relação de continuidade entre evento e narrativa em que o texto apresentava-se como uma superfície lisa que refletia a realidade dos eventos passados trazidos à sua forma textual pelo trabalho da pesquisa documental*"* (GUIMARÃES, 2007b, p. 26).

---

[4] Fundada em 1827, essa sociedade abrigava personagens centrais que assumiram o IHGB, como Raimundo Cunha Matos e Januário da Cunha Barbosa, e sediaria provisoriamente o Instituto (GUIMARÃES, 1988, p. 10).

[5] Até 1851, o IHGB estava sob a proteção da Sain, embora já financiada pelo Imperador.

É o presente que delineia as formas de evocação do passado, que qualifica uma cultura histórica e estabelece as linhas gerais do que se pretende para o futuro. Essa era a forma pela qual a sociedade brasileira oitocentista, ou o seu setor hegemônico, representado pelo IHGB, produzia sua relação com o passado: "mais do que simplesmente narrar os fatos acontecidos localizando-os temporalmente, seria preciso uma intervenção do historiador/autor, fornecendo ao leitor um eixo de leitura, uma proposta de inteligibilidade para os fatos do passado submetidos agora a uma seleção e enredamento específicos" (GUIMARÃES, 2007a, p. 101).

Uma das primeiras tarefas do IHGB seria, então, constituir esse eixo ordenador do passado por meio da formação do arquivo. Impunha-se, portanto levantar os elementos dispersos da história do Brasil pela vastidão do patrimônio geográfico, desde já, também dela constitutiva. O IHGB passa, então, a colher, desde sua fundação, documentos e monografias cujo tema se relacionasse a essa história e a essa geografia em elaboração (SANDES, 2000). Como evidencia Guimarães (2007) ao comentar o discurso do primeiro secretário do IHGB, Januário da Cunha Barbosa: "o trabalho da escrita da história é o de fixação de uma memória concebida em seus aspectos tanto físicos – a definição das marcas naturais desta nação em construção – quanto morais – os fatos memoráveis do passado, seus personagens e vultos a serem reverenciados" (GUIMARÃES, 2007a, p. 104).

O projeto de escrita da história deveria "combinar uma memória espacial da nação em construção a uma memória dos fatos de natureza político-cultural organizados institucionalmente num instituto que era, ao mesmo tempo e desde sua concepção, histórico e geográfico" (GUIMARÃES, 2000a, p. 104). Tudo isso sob a égide do patriotismo, então considerado identidade, pertencimento a uma nação, a uma comunidade, pois "o conhecimento do passado, agora organizado segundo os princípios de uma ciência, deveria estimular o patriotismo, entendido nos termos de uma identidade nacional a ser forjada" (GUIMARÃES, 2007a, p. 103).

Com essa primeira tarefa em andamento, o IHGB assume uma nova tarefa, numa segunda fase de sua existência: era preciso construir linhas gerais da narração articulada desse acervo em constituição, para que a tarefa de consolidar um eixo interpretativo da identidade nacional não ficasse à deriva ou à mercê de uma escrita da história que não se coadunasse com os objetivos políticos, ideológicos e institucionais representados pelo Instituto. Foi o que se estabeleceu a partir da premiação de Karl Philipp von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, para o qual o autor enviara, em 1843, o texto *Como se Deve Escrever a História do Brasil*. Essa obra passaria a ser o referencial para a conduta da escrita da história da nação a partir de então. A premiação poderia ser considerada o reconhecimento de

que tal interpretação seria capaz de atender às intenções dos dirigentes tanto do IHGB quanto da nação em construção, atuando em uníssono que estavam. Aliás, não só em uníssono pois o IHGB. além de ser diretamente financiado pelo Imperador, o tinha como patrono convidado.

Von Martius, em seu perfil e sua obra, combinava as exigências então colocadas. Cientista viajante, naturalista historiador, viajou pelo Brasil entre 1817 e 1821, acompanhado por Johann Baptiste Von Spix, cumprindo o percurso dos viajantes do século XIX para "produzir um conhecimento cientifico seguro, esquadrinhando cuidadosamente as regiões para construir um painel que abrigasse desde as características físico-geográficas das áreas visitadas, até as características sociais e políticas dos povos que as habitavam" (GUIMARÃES, 2000a, p. 390).

Chegamos, portanto, ao centro das preocupações de Von Martius ao elaborar o premiado texto de orientação historiográfica: a questão da formação étnica do povo brasileiro. Ao postular a formação de uma nação única e unida, constituída por uma identidade também una, como combinar a indisfarçável diversidade em sua formação étnica? A questão da miscigenação teria de ser enfrentada. Na escrita da História do Brasil proposta por von Martius, há uma hierarquização dos elementos conceituais e fatos que deveriam ser o centro explicador e em torno destes, todo um conjunto de acontecimentos passaria a ser referido (ABUD, 1999). O primeiro deles era exatamente a formação étnica da população brasileira.

Nessa direção, von Martius partiu da ideia da miscigenação étnica como suporte para a explicação da nacionalidade brasileira, no qual o elemento branco, de origem europeia, ocupava lugar central e era considerado o índice ou o referencial de civilização do povo brasileiro. Ou seja, o processo de branqueamento corresponderia ao processo de inserção do povo brasileiro no mundo civilizado. Não negaria a miscigenação, mas, antes disso, a incorporaria a partir dessa hierarquização. A constituição da nação e sua afirmação no mundo civilizado – leia-se mundo europeu – seria diretamente proporcional ao processo de branqueamento da população e da identidade nacional (FONSECA, 2004).

Através desse projeto, não se negaria o inegável: a presença do índio e do negro na formação deste povo agora nação. A ideia não era ignorar, mas absorver. Por isso, a obra de Von Martius,

> marcada pela cultura histórica de seu tempo, a questão central que atravessa o conjunto de suas reflexões sobre as populações autóctones da América aborda diretamente o problema da história como índice de civilização, interrogando-se a respeito de como integrar o conjunto destas populações indígenas à história da humanidade (GUIMARÃES, 2000a, p. 395).

Assim, as contribuições do índio e do negro, submetidas ao processo de civilização pelo "descobrimento" e pela colonização, poderiam compor a identidade da nação. Isso nos agregava, segundo von Martius, à contribuição civilizatória portuguesa, que nos teria sido trazida pelo desenvolvimento legislativo e civil, pelo comércio internacional, pela transferência das instituições portuguesas e pela ação jesuítica da catequese (ABUD, 1999). Tudo isso são contribuições que devem ser resgatadas para confirmar o caminho do "branqueamento civilizador" da população agora nação. Abud (1999) sintetiza essa ideia de escrita de História do Brasil, produzida por von Martius, como "sua existência, anteriormente à sua colonização, como um ser transcendental, localizado num território pronto para ser descoberto" (ABUD, 1999, p. 380),

Se já não bastava elencar os fatos em uma crônica da história do Brasil, estavam postas as linhas gerais que os proveriam de um sentido, cumprindo o papel de ser uma explicação documentada e articulada "numa narrativa dotada de enredo, delineando com isso uma fisionomia própria para a nação em construção e inaugurando assim, um olhar distinto sobre as realizações do passado" (GUIMARÃES, 2000a, p. 401). Em síntese, essas linhas gerais seriam constituídas pela questão territorial, garantia de unidade e grandeza; pela questão étnica como aqui tratada, garantia de civilização e inserção na modernidade e pela produção, devidamente documentada, de fatos e personagens, a serem constitutivos do referencial de conduta do povo brasileiro e de uma cronologia cada vez mais oficial.

Dadas as linhas gerais do que deveria ser a escrita da história do Brasil, era preciso então, escrevê-la, finalmente. A primeira tradução integral do texto premiado de von Martius somente chegou a ser publicada pelo próprio IHGB em 1938, por ocasião do centenário da fundação da instituição, visto que até então haviam sido publicados apenas textos parciais da obra (GUIMARÃES, 2000b, p. 8). Todavia, não foi necessária a plena publicação do texto vitorioso para que ele, efetivamente, servisse de principal referencial para a escrita da História do Brasil. Sua elaboração não só formatou uma escrita da história oitocentista mas também instituiu e assumiu o papel que ela deveria ter na produção do projeto de nação, tarefa colocada pelo Império. Como diz o próprio von Martius,

> A história é uma mestra, não somente do futuro, como também do presente. Ela pode difundir entre os contemporâneos sentimentos e pensamentos do mais nobre patriotismo. Uma obra histórica sobre o Brasil deve, segundo minha opinião, ter igualmente a tendência de despertar e reanimar em seus leitores brasileiros amor à pátria, coragem, constância, indústria, fidelidade, prudência, em uma palavra, todas as virtudes cívicas. (von Martius apud GUIMARÃES, 2000b, p. 28).

Essa era uma tarefa inadiável. Quem a cumpre, enfim, é Francisco Adolfo Varnhagen, que em 1854 publicou a primeira *História Geral do Brasil*. De origem alemã, mas nacionalizado brasileiro em 1844, Varnhagen foi o primeiro secretário do IHGB e cumpriu missões diplomáticas pelo Brasil na Europa. Sua obra assumiu os indicativos de von Martius e instituiu a história do Brasil como alicerce da constituição na nação enquanto tal, pelo menos como escrita da história. Como nos diz Jaime Pinsky (1988, p. 14), "é importante que Varnhagem não narra a constituição da nação, ele apenas a constitui".[6]

Tratava-se, de fato, de inventar a nação – expressão que sintetiza o significado da escrita da história como componente do projeto hegemônico do Império. Essa nação deveria ser constituída pela unidade e colaboração entre os três componentes étnicos da população, capitaneados pelo europeu e dispostos à defesa incondicional da nação, seu território, seu governo e governantes. Unidos estávamos nas lutas pela expulsão dos invasores holandeses, por exemplo, que ameaçavam a integridade territorial e a unidade dessa população. Contar essa história era elemento agregador e afirmador da identidade.

A tarefa ainda não estava plenamente cumprida. Faltava atender à necessidade política e ideológica de se efetivar a construção da nação proclamada havia alguns anos, fazendo essa história produzida chegar até os membros dessa mesma nação, especialmente até os que teriam a tarefa de dirigi-la, segundo o projeto imperial. Era preciso ensinar essa história elaborada como projeto por von Martius e executada como escrita por Varnhagen.

O marco oficial da constituição da história como disciplina escolar no Brasil é a criação, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II, em 1837, durante a regência de Araújo Lima. No ano seguinte, regulamentou-se a disciplina História nesse colégio, que foi a primeira escola pública secundária instalada no País. O colégio formaria os filhos da nobreza da corte, que assumiriam a burocracia imperial, e estudariam história através dos programas, métodos e materiais produzidos ou autorizados pelos membros do IHGB, que não raramente seriam também seus professores. Além disso, seria a referência para todas as outras escolas secundárias que se instalaram pelo Brasil afora, inclusive o Liceu de Goiás, criado em 1846. Seus programas eram os modelos a serem seguidos ao longo de todo o século XIX e início do século XX, e os exames preparatórios sob sua autorização eram os únicos que davam acesso aos cursos superiores.

Ao longo de sua história, a instituição sofreu alterações em seu papel e sua denominação, que nos ajudam a compreender seu papel na história da educação brasileira. Ao

[6] Ao longo do Capítulo II teremos oportunidade de tratar essa obra mais detidamente.

ser criado em pleno contexto da constituição do Império e da nação, foi usualmente conhecido como Imperial Colégio de Pedro II, mesmo que em seu decreto de fundação constasse Colégio de Pedro II. Com o advento da República, passou a se chamar Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo mais, em 1892, Ginásio Nacional, ficando evidente a intenção de não mais submeter a instituição ao projeto imperial derrotado. Desmembrou-se em internato e externato em 1909, reunificando- se, dois anos depois, sob a antiga denominação, agora sem a ideia de pertencimento ao antigo imperador: Colégio Pedro II (GASPARELLO, 2002).

Mesmo que tenha havido a inserção da disciplina de História como componente do programa obrigatório do Colégio Pedro II em 1838, ou seja, logo após sua criação, e devesse acompanhar as oito séries do curso secundário, a história ensinada ainda hegemonizava pela História europeia, especialmente a francesa. A História do Brasil era quase inexistente, pois, como nos diz Elza Nadai (1992-1993, p. 146):

> A história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História das Civilizações. A História pátria surgia como um apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com um número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas.

A constituição da disciplina História na França deu-se no contexto dos embates pela laicização da nação moderna em formação, marcada pela genealogia da nação, que repercute diretamente sobre sua instalação por aqui (Furet apud NADAI, 1992-1993, p. 144).

> No Brasil, a constituição da História como matéria de pleno direito ocorreu no interior no mesmo dos movimentos de organização do discurso laicizado sobre história universal, discurso no qual a organização escolar foi um espaço importante das disputas então travadas, entre o poder religioso e o avanço do poder laico, civil (NADAI, 1992-1993, p. 145).

Isso repercutiria diretamente sobre os processos pedagógicos:

> Os métodos de ensino se sustentavam sobre a memorização e reprodução oral e/ou escrita dos conteúdos ensinados, numa evocação evidente do trato pedagógico implantado pelos jesuítas. A história nacional aparecia como apêndice, com poucas aulas nos horários regulares, disponíveis somente nos anos finais do curso ginasial, povoada por biografias, datas e batalhas. Os processos avaliativos se sustentavam sobre a quantificação de dados (NADAI, 1992-1993, p. 147-148).

Ora, assim ensinada, a história do Brasil não cumpriria plenamente a tarefa política e ideológica a ela atribuída na invenção da nação, pois não se articulava ao projeto de escrita da história assumido como referencial. Mesmo sob essas limitações, surgiram as primeiras obras que, a despeito de não terem sido pensadas e escritas sob fins didáticos, e nem serem oriundas

de uma demanda institucional, foram importantes para sinalizar a necessidade de estudar e, enfim, ensinar a história do Brasil. Foram as primeiras a serem adotadas para o ensino e o estudo da história do Brasil no Colégio Pedro II (Gasparello, 2002). Referimo-nos às obras de Luis Niemeyer Bellagarde, *Resumo da História do Brasil até 1828* (1831), e de José Ignácio de Abreu e Lima, *Compendio de História do Brasil* (1843).

Segundo Gasparello (2002), nenhuma das obras reivindicava originalidade, pois se tratava de traduções e adaptações. A obra de Bellagarde, por exemplo, é anterior até mesmo à criação do IHGB que, como já sabemos, seria o espaço institucional da elaboração do projeto de escrita e da própria escrita da história do Brasil. Abreu e Lima, mesmo sendo sócio honorário do IHGB, não frequentava suas sessões. Mesmo assim, essas obras foram manuseadas ao longo de quase quatro décadas pelos alunos do curso secundário do Colégio Pedro II: a de Bellagarde a partir de 1841 e a de Abreu e Lima, entre 1850 e 1862. São obras de uma primeira fase dessa escrita da história, marcadas pelo cunho patriótico dos que viviam sob o impacto do surgimento de uma nação, movidos pelo impulso dos acontecimentos. São, enfim, um resumo e um compêndio, que enumeram políticos, fatos e datas e, apesar de cumprirem um importante papel, não tinham ainda o peso e o significado de um projeto oficial e pedagógico de ensinar a história imperial e nacional. Não por acaso, a obra de Abreu e Lima foi condenada por Varnhagen, visto que o IHGB tinha a atribuição autodelegada de emitir pareceres sobre as obras publicadas e, em geral, enviadas para a instituição. Segundo Bittencourt (2007), Varnhagen criticou veementemente a obra de Abreu e Lima, porque ela não se encaixava no projeto de escrita da história do Brasil, quando, por exemplo, se referia às populações indígenas como “brasileiros”: “A indignação de Varnhagen quanto a tal referência explicita a concepção de povo brasileiro que predominava: são homens brancos e decentes, evitando admitir a condição de mestiçagem desta população nacional” (GASPARELLO, 2004, p. 37).

A disciplina de História do Brasil foi criada como cadeira específica em abril de 1849, por ordem direta do imperador, após o desmembramento da cadeira de História e Geografia em duas: a primeira, de Geografia, História Média e Moderna e de História do Brasil e a outra, de Geografia e História Antiga. Isso ocorreu mais de dez anos depois da criação do IHGB e do Colégio Pedro II, embora apenas em 1854 tenha sido oficializado através do decreto que regulamenta a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte (PENNA, 2006).

Esse papel seria, finalmente, cumprido pela elaboração de uma obra pensada, desde sua origem, conteúdo e método, como um livro didático para ensinar a história pensada por

von Martius e executada por Varnhagen. Trata-se de *Lições de História do Brasil para Uso dos Alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, de Joaquim Manoel de Macedo, publicada em 1861 e adotada por esse colégio a partir do ano seguinte. Instalava-se, assim, um segundo período na produção de obras de História do Brasil que tivessem fins didáticos no País. A obra, escrita sob encomenda do Império, seria manuseada em salas de aula pelo próprio autor, também professor do Colégio Pedro II. Esse não foi apenas o caso de Macedo. Nesses tempos, os intelectuais historiadores que atuavam na execução do projeto de construção de uma história pátria eram, em geral, simultaneamente membros do IHGB e professores do Colégio Pedro II.

Isso, aliás, não era exatamente uma novidade. Não apenas a questão da História do Brasil havia sido objeto da elaboração didática pelos membros do IHGB. O primeiro professor catedrático de História, Justiniano José da Rocha, nomeado diretamente pelo imperador, trabalhava como professor com base em um *Compendio de Geografia Elementar* (1838) e de um *Compendio de História Universal* (1848) por ele elaborados. O primeiro professor que atuou no Colégio Pedro II após concurso de títulos, realizado em 1847, João Baptista Calógeras, também escreveu uma obra para ser usada pelos alunos da instituição: o *Compendio de História da Idade Média* (1859). Macedo entrou para os quadros do Colégio Pedro II em 1849, por meio de um decreto imperial, de abril do mesmo ano, para ministrar a disciplina de Geografia e História Antiga, tendo assumido a cadeira de História Medieval e Moderna a partir de 1851, substituindo Calógeras (SANTOS, 2009).

Contudo, a principal intervenção do Instituto no campo da Educação era mesmo sua missão de formular e instalar uma história imperial e nacional via ensino no País. Como afirma Flávia Caimi (2001, p. 28), “a história não constituía apenas uma disciplina escolar, e sua inserção era considerada indispensável em todas as camadas sociais e faixas etárias, uma vez que tinha o papel de formar juízos de valor e o patriotismo, necessários a constituição da identidade nacional” (CAIMI, 2001, p. 28).

Poderia surgir, nesse momento, um questionamento a respeito do alcance dessa intervenção, posto que o acesso ao ensino secundário limitava-se aos filhos da elite dirigente, que então se preparavam para assumir tal missão. Como resposta, teríamos o conceito de cultura histórica, que nos ajudaria a pensar como a ideia que uma sociedade elabora e sustenta sobre seu passado apropria-se de inúmeros elementos, sendo a sala de aula apenas um deles. Provavelmente o mais eloquente e influente, mas apenas um.

A história ensinada cumpria o objetivo fundamental de constituir a formação moral da juventude via conhecimento dos heróis da construção da pátria, exaltação da colonização

portuguesa e feitos do Império (FONSECA, 2004, p. 46-47). Macedo, membro efetivo do IHGB, legitimava-se por seu perfil intelectual e sua obra –um livro que introduz a preocupação com métodos de ensino, constituindo, mais claramente, a disciplina escolar. Além disso, sua elaboração parte de um pressuposto nunca antes assim considerado: o plano de estudos aprovado pelo Colégio Pedro II (GASPARELLO, 2002). Antes de Macedo, que assumiu a História Pátria em 1858, a cadeira foi ocupada pelo Professor Gonçalves Dias até 1853 e pelo professor Calógeras. Quando, em 1862, a disciplina estava plenamente consolidada, entrou em cena a obra didática de Macedo (SANTOS, 2009). No ano seguinte, o romancista e historiador publicava as *Lições de História do Brasil para o uso das Escolas de Instrução Pública.*

A história ensinada, então, como resume Gasparello (2002), nos traz um Império em que

> A nação é gerada por uma *pátria-mãe* branca e construída por seus descendentes – os colonos – nessa construção, *necessitaram* exercer essa *superioridade*, de raça e civilização, sobre os antigos *habitantes naturais* – nômades que *percorriam o território brasileiro* – e os *africanos trazidos como escravos. O brasileiro* é fundamentalmente produto dos *colonos* audazes e destemidos, orgulhosos na defesa de seus interesses. Seus construtores são descendentes da *raça colonizadora* e como tais ligados aos europeus brancos e civilizados (GASPARELLO, 2002, p. 7. Grifos na fonte).

Enfim, a história carrega as marcas de um projeto político. Nessa direção, tornou-se evidente a centralidade da noção de história ensinada,[7] pois apresenta maior pertinência com o projeto que estamos desenvolvendo. Não consideramos que é um passo anterior à Educação Histórica, porque não hierarquizamos linhas de pesquisa. Ao contrário, a produção do conhecimento histórico alimenta-se das relações que estabelecem os vários objetos passíveis da investigação. A opção pelo enfoque proporcionado pelo conceito de história ensinada se deu por duas razões: pela delimitação das fontes acessadas e pela interpretação do significado

[7] A noção de história ensinada referenciou as discussões sobre ensino de história desde os primeiros momentos da constituição do campo no Brasil, ao longo dos anos 1980, se firmou nos anos 1990 e continua compondo debates, pesquisas e grupos de trabalho ou simpósios em eventos acadêmicos. Ao longo do enfrentamento político e acadêmico realizado por historiadores e professores de história à ditadura civil-militar instalada no Brasil a partir de 1964, discutiu-se intensamente o projeto de história ensinada nas escolas, em todos os níveis. Formou-se então uma noção de história ensinada, tanto no sentido de compreender a o projeto hegemônico de história ensinada, quanto no sentido de propor alternativas a ele. Neste sentido foram fundamentais obras e autores que se tornaram clássicos para a constituição do campo do ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil. Entre os riscos de ser excessivamente extenso e os de excluir pesquisadores fundamentais, podemos citar, por exemplo, Déa Fenelon (1983), Marcos Silva 1990, Circe Bittencourt (2008), Kazumi Munakata (1998), Joana Neves (2000-2001), Elza Nadai (1992-1993), Katia Abud (1992/1993), Selva Guimarães Fonseca (2000), entre tantos outros.

do projeto de escrita da história assumido pelo IHGB, no século XIX, explicitada anteriormente.

Para pensarmos o ensino de História em Goiás sob os pressupostos da Educação Histórica, deveríamos ter acessado as formas e os conteúdos da recepção desse ensino pelos alunos de História na província de Goiás oitocentista, a fim de percebermos como eles aprenderam História ou como elaboraram o conhecimento histórico. Teríamos de nos apropriar do discurso do aluno. Os trabalhos em andamento no campo da Educação Histórica,[8] até hoje, têm lidado com fontes contemporâneas desse discurso. São observados alunos que hoje se encontram em sala de aula. Claro está que uma discussão sobre categorias do pensamento histórico e sobre o processo de produção da consciência histórica, em última instância, não se limitaria ao presente, e poderia ser pensada em relação ao século XIX. Essa perspectiva analítica ensejaria outra pesquisa que fugiria do nosso objetivo principal de ordenação do campo, uma vez que nossa investigação representa o primeiro esforço de pesquisa, com maior alcance temporal, em torno da história ensinada em Goiás. Mas, manter a opção pela ideia de história ensinada não é apenas uma questão operacional.

> Interessa-se, ademais, por informações apreendidas pelos meios de comunicação de massa e de circuitos alastradas para além da cultura escolar, mas que tem aí, forte ressonância. [...] A Educação Histórica põe em foco "lições" aprendidas em ambiente extra-escolar e é essa a via de mão dupla que nos permite supor a relevância deste enfoque (RIOS; FURTADO FILHO, 2008, p. 7).

Ao longo deste trabalho, portanto, trataremos a História do Ensino de História em Goiás, tendo como referência os conceitos de história ensinada e cultura histórica. Esse exercício nos exigirá a percepção da sala de aula e muito mais que ela, para apreendermos os elementos constitutivos da escrita da história oitocentista no Brasil e sua repercussão em Goiás no Império e na Primeira República.

A estrutura do presente trabalho seguirá um plano composto por três capítulos. O Capítulo I discutirá o ensino de história realizado nas salas de aula da instrução elementar e do ensino secundário, em Goiás no século XIX. O Capítulo II, ampliando o conceito de história ensinada, abordará a história ensinada para além das salas de aula, considerando-se que, em qualquer tempo histórico, o ensino de História extrapola o espaço formal a ele

---

[8] A Educação Histórica tem-se apropriado, para essa discussão, por exemplo, das contribuições de Rüsen (2007), especialmente, em sua formulação sobre consciência histórica. Pensar a produção da consciência histórica aproxima historiadores de todos os campos, porque se refere ao processo de como se aprende a pensar historicamente. É isso que fazem, ou espera-se que façam, tanto os historiadores e quanto os alunos de História. Por isso, essa abordagem caminha também para o desmonte da ruptura entre ensino e pesquisa, reordenando, novamente, os atores em cena. Se antes o aluno era o receptor da história a ser ensinada, agora ele participa do processo de produção do conhecimento histórico, pois se apropria de suas categorias.

dedicado. Nesse capítulo discutiremos a história ensinada através das publicações oficiais, das comemorações, da atividade de entidades culturais e literárias, dos monumentos. O Capítulo III retomará a história ensinada em (Goiás, agora tratando o século XX, nos marcos aqui definidos, abordando sua presença em sala de aula, inclusive discutindo a obra de Americano do Brasil (1932), *Súmula de História de Goiás*, suas relações com o projeto de escrita de história do Brasil e seu uso como obra didática para a escola normal, a partir de 1831. Trataremos ainda, nesse capítulo final, do ensino de História de Goiás para crianças através da análise da obra *Goyaz, Coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro (1934), além de concluir a discussão sobre a história ensinada para além da sala de aula, agora tratando a Primeira República e momentos imediatamente posteriores a 1930.

A pesquisa foi realizada nos acervos existentes no Arquivo Histórico Estadual, especialmente a Caixa 1 – Relatórios Provinciais – a partir de 1852 até 1938; as caixas 1 e 2 de Leis do Estado, publicadas entre 1906 e 1932, e, principalmente, o acervo do *Correio Official*,[9] principal fonte de nossa investigação.Também investigamos o acervo bibliográfico e a documentação presente no Gabinete Literário Goiano, na Cidade de Goiás.

[9] Acervo do Arquivo Histórico Estadual.

CAPÍTULO I

A INSTRUÇÃO PÚBLICA E A HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS NO SÉCULO XIX

Quem pretende estudar a história da educação em Goiás não pode se furtar à leitura de duas obras de referência: *História da Instrução Pública em Goiás*, do professor Genesco Ferreira Bretas (1991), e *Tradição e Renovação Educacional em Goiás* da professora Nancy Ribeiro Araújo e Silva (1975). Produzidas quase simultaneamente, mas publicadas em períodos relativamente distantes, as obras podem ser consideradas as primeiras a tratar esse tema como objeto central de uma investigação histórica em Goiás.

Não pretendemos fazer aqui uma exaustiva caracterização da trajetória da instrução pública em Goiás ao longo do século XIX, mas apenas um painel com suas linhas gerais, destacando os elementos que contribuem para a contextualização e compreensão do tema central deste trabalho: a História do Ensino de História.

Bretas (1991) aborda a trajetória da Educação em Goiás desde o período colonial, a partir de 1787 até os anos 1930. Trata-se de um material eminentemente descritivo, que cumpre uma tarefa monumental e necessária, a partir do qual outros pesquisadores podem construir seus recortes e verticalizações. Podemos dizer que essa obra consolidou-se como um guia que orienta, do ponto de vista documental e cronológico, o início de qualquer investigação nesse campo, no estado, dentro do período tratado. O estudo impressiona pela riqueza documental, pelo detalhamento das informações e pelo rigor no tratamento dos dados, embora careça de uma fundamentação teórica que construa uma análise mais conceitual e problematizadora de todo o acervo, além de, em vários momentos, assumir uma quase defesa de alguns dirigentes políticos e de suas ações ao longo do Império e da República.[10] Muitos dos documentos então localizados, tratados e registrados pelo pesquisador não se encontram mais nos arquivos citados como fonte. Por isso, algumas articulações aqui pensadas entre escola e ensino de História terão por referência os dados por ele fornecidos.

Araújo e Silva (1975) trabalha a questão da Educação em Goiás ao longo do período que se estende por cem anos, entre 1835 e 1935, em que distingue dois momentos da História

[10] Isso fica bastante evidente, por exemplo, nos comentários do autor aos feitos de presidentes provinciais como Antero Cícero de Assis e Aristides de Souza Spinola (BRETAS, 1991, p. 245- 56).

da Educação em Goiás: a tradição, que abarcaria o Período Imperial e o século XIX, e a renovação, que, sob seu ponto de vista, se dá a partir das décadas iniciais do século XX, quando os movimentos de renovação na Educação brasileira tomam corpo e chegam também a Goiás. Esse trabalho discute as concepções e metodologias educacionais, com prioridade para o enfoque do projeto pedagógico e didático em questão, especialmente ao tratar a instrução primária. Por isso, considera que as influências dos movimentos de renovação educacional que chegam ao Brasil repercutem também em Goiás e marcam, aqui, também um movimento de renovação, no começo do século XX.

Ambos os pesquisadores concordam que a instrução pública não foi objeto de uma intervenção que a considerasse, efetivamente, uma tarefa prioritária do Estado. Isso não quer dizer que não houvesse uma política pública para a Educação em Goiás, muito menos que não se discutia a questão da Educação nesse momento. Ao longo do século XIX, observou-se um debate acalorado sobre o significado, a organização e as atribuições da escola, então denominada Instrução Pública para a Sociedade.

Luciano Mendes Faria Filho (2003), ao discutir a instrução elementar no século XIX, identifica que em várias províncias, ao longo desse século, promoveu-se um vigoroso debate sobre a necessidade da escolarização da população. Tratava-se da questão da pertinência ou não da instrução dos negros livres, libertos ou escravos, dos índios e das mulheres, além da intensa atividade legislativa nas assembleias provinciais sobre o ordenamento legal da Educação escolar. Até bem poucos anos, segundo o autor, a historiografia sobre a Educação brasileira no século XIX era marcada por uma interpretação que identificava apenas um desprezo intencional do império, especialmente nas províncias, quanto à instrução pública, mas essa interpretação não tem sobrevivido a uma investigação mais acurada.

Em Goiás, por exemplo – uma província de parcos recursos em que posições conflitantes se enfrentavam, sobretudo nas questões da obrigatoriedade ou não da instrução pública, no papel da família e do Estado em relação à educação das crianças e dos jovens, e nas relações entre ensino laico e religioso –, discutia-se a questão da liberdade do ensino, em um momento em que a própria ideia de escola estava em formatação. Ao longo deste capítulo, será possível observarmos que a centralidade dos debates ficava mesmo entre posições e ações relativas à obrigatoriedade e à liberdade da instrução pública. As posições relativas a esses confrontos ajudam-nos a desenhar o quadro da cultura histórica hegemônica e suas relações com o projeto de educação, inclusive no que diz respeito ao ensino de História.

Com esse propósito, começamos por situar a questão da Educação no período inicial do Império. Ao quadro nacional de manutenção de uma sociedade escravista, profundamente

desigual e autoritária, marcado por desafios e contradições trazidos pela urgência da instalação e consolidação da nação, aliou-se a implementação do Ato Adicional de 1834, que, ingrediente dessas contradições, entre outras providências, descentraliza a competência e responsabilidade sobre a instrução pública, como demonstra Faria Filho (2003). Em Goiás, observava-se, então, "a baixíssima capacidade de investimento em educação, que chegava, algumas vezes, a empregar ¼ de seus recursos na instrução pública e obtinha pífios resultados*"* (FARIA FILHO, 2003, p. 135). Acrescentava-se a precariedade da ideia de escola e Educação, considerada "instrução pública". Isso repercutia na dificuldade da formação e manutenção do quadro de professores, nas condições operacionais de trabalho e na ligação direta entre os interesses políticos regionais em disputa e a organização da atividade escolar.

O termo "Instrução Pública" referia-se às atividades relativas à Educação mantida, regulamentada e organizada pelo Estado, que também autorizava e fiscalizava o funcionamento das escolas privadas, revelando uma concepção de Educação. Não por acaso, esse era o termo oficial para designar essas atividades ao longo do século XIX em toda a nação recém-instituída. Instruir é uma ação unilateral, realizada por alguém que detém e controla o processo educativo. A seleção das informações, as formas de apresentá-las e de avaliar a capacidade de armazenar os dados expostos são atribuições de quem instrui ou dirige e administra o processo. Ou seja, mesmo com a intenção descentralizadora do Ato Adicional de 1834, a tarefa de educar continuava submetida a uma direção e intenção política articulada nacionalmente e mantida como elemento decisivo na formação de uma ideia de educação e de nação.

Como se sabe, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, instrumento de elaboração sistemática de nossa história, e a criação do Colégio Imperial D. Pedro II, espaço privilegiado para sua disseminação, ocorreriam poucos anos depois, em 1837 e 1838, respectivamente.

À descentralização da responsabilidade e competência financeira sobre a Instrução Pública não correspondia a permissão para a elaboração de projetos pedagógicos autônomos, regionais. Tanto o dirigente da província não teria autonomia para elaborar currículos, por exemplo, quanto os professores de qualquer nível de escolarização, das Primeiras Letras ao Ensino Secundário, não teriam efetiva autonomia para elaborar programas. Os processos de avaliação da aprendizagem e certificação acompanhavam essa lógica, acentuadamente no que se refere ao Ensino Secundário. Havia um projeto de educação fundado nas determinações do centro dirigente, corroborado e assumido pela região, que o executava como Instrução Pública. O que pretendemos deixar explícita é nossa disconcordância com a ideia de que ao

longo do Império, especialmente a partir do Ato Adicional de 1834, o poder imperial livrou-se da uma preocupação política com a educação, inclusive com o ensino de história, na medida em quem descentralizou sua administração. “Justifica-se, assim, a insistência na aplicação de palavras como instrução, por exemplo, por estar essencialmente coadunada com a organicidade estrutural de um tipo de escola e ensino que se prolongou até as primeiras décadas deste século (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 21).

Em 1835, foi aprovada a primeira lei votada pela primeira Assembléia Provincial, apresentada pelo presidente da província, Rodrigues Jardim, baseada na lei mineira de ensino primário, que encontrou em Goiás trinta cadeiras criadas em toda a província. Apenas dois terços dessas estavam em funcionamento, e a maioria estava situada na capital (BRETAS, 1991). Ou seja, mesmo que a questão da instrução pública não fosse uma realidade para a grande maioria das pessoas e mesmo diante de todas as urgências políticas e administrativas marcantes no período e já mencionadas, uma das primeiras leis votadas na província após a aprovação do Ato Adicional trazia a regulamentação sobre a educação primária, seu significado para a província e as responsabilidades e atribuições do poder público. Havia um reconhecimento do significado e do papel da Educação para a constituição e efetivação da ideia de nação e, sobre isso, debatia-se pública e intensamente. A escola, mesmo sob todas as contradições observadas em uma província desprovida de condições mínimas para uma ação sistemática nessa direção, não deixaria de participar desse cenário que colocaria a Educação no centro da ação. Assim se caracterizava, então, a contradição: havia uma tarefa política a ser cumprida pelo processo educativo, mas sua implementação se daria sob as condições da intervenção dos setores políticos hegemônicos na sociedade goiana do século XIX, tanto do ponto de vista material, quanto da compreensão do significado da tarefa educativa, naquele momento. Ou seja, a tarefa política atribuída ao projeto de educação era reconhecida, a ponto de não se permitir qualquer atitude que lhe fugisse ao controle. Mas, ao reconhecimento não correspondeu um investimento material que tornasse possível uma ação de grande repercussão efetiva. Se não se implementou uma instrução pública que chegasse à maioria das pessoas, essa educação como projeto ocupava, certamente, um considerável espaço nos debates políticos, inclusive interferindo nas disputas políticas locais e regionais, como pretendemos demonstrar.

Segundo a Lei n. 13, de 23 de julho de 1835 (GOIÁS, 1835), as escolas primárias estariam divididas em escolas de primeiro e segundo graus, e nenhuma cadeira poderia funcionar com menos de 16 alunos. As escolas de primeiro grau para meninas apenas existiriam onde já funcionasse uma escola de segundo grau para meninos. Ao primeiro grau

caberia ensinar a ler, escrever, a prática das quatro operações aritméticas e a doutrina cristã. Na escola primária de segundo grau, a aritmética deveria ensinar até as proporções, e ensinar-se-iam a gramática da língua nacional e as noções gerais dos deveres gerais e religiosos. Ao longo das reformas executadas na instrução pública nesse período, alguns outros componentes foram acrescentados, mas não mudaram substancialmente essa estrutura.[11] Vale citar que a História do Brasil foi inserida em 1856 e deveria ser ministrada a partir da leitura da Constituição do Império. No entanto, isso não chegou a ser efetivado nas escolas, como veremos oportunamente. As escolas primárias de segundo grau seriam criadas inicialmente na capital da província e nas vilas em que o governo julgasse pertinente. Vale lembrar que, nas escolas para meninas, a aritmética limitava-se às quatro operações de números inteiros e acrescentava-se o ensino das prendas domésticas (GOIÁS, 1835).

O ensino era obrigatório e de responsabilidade dos pais, lembrando-se que a atividade poderia ocorrer em escolas públicas, particulares ou em casa. Em caso de descumprimento, os pais pagariam multas e poderiam ser presos. Não encontramos registros que evidenciassem a aplicação desse dispositivo. Conforme Faria Filho (2003), essa obrigatoriedade dos pais sobre a educação dos filhos, sob amplos limites, constou das leis aprovadas sobre instrução pública em várias províncias a partir dos anos de 1830, mas raramente era cobrada das famílias.

Em Goiás, mesmo sem a plena implementação da obrigatoriedade, a lei suscitava debates nos jornais e confrontos políticos. Assim, a Lei de 1835 permaneceu como referencial para a regulamentação da instrução pública na província de Goiás, mas sofreu reformas ao longo do Império, centradas fundamentalmente na questão da obrigatoriedade do ensino primário. Em 1856, foi aprovado um novo regulamento do ensino primário no governo de Antonio Augusto Pereira Cunha, que detalhava as linhas gerais estabelecidas pela Lei n. 13, de 1835, sem alterá-la substancialmente (BRETAS, 1991). Em 1862, o presidente Pereira Alencastre estabeleceu que a obrigatoriedade do ensino primário seria exigida a todas as crianças que morassem em um círculo de um quarto de légua, tendo como centro a escola. Em 1869, o Regulamento da Instrução Pública aprovado pelo presidente Augusto Ernesto Pereira reafirmou a obrigatoriedade já estabelecida desde 1835 (REGULAMENTO..., 1869). Porém, mesmo regulamentada a obrigatoriedade, quase nada se fazia para que ela fosse plenamente exercida. As relações políticas regionais, assentadas sobre o mandonismo local, e os acordos entre grupos hegemônicos constituídos sob esse mesmo mandonismo arrefeciam a pretensa ação fiscalizadora, não só quanto à questão da obrigatoriedade da instrução primária pelas

[11] O estudo de Araújo e Silva (1975) traz, anexo, um quadro detalhado das configurações desses conteúdos, no período de 1835 a 1937.

famílias, mas também quanto à frequência dos professores e sua qualificação mínima para o exercício da atividade docente (BRETAS, 1991). Esse foi também um componente das contradições a que já nos referimos.

É possível vislumbrar a situação educacional do Estado, em 1873, a partir dos dados de alguns dos municípios mais significativos. Em Bonfim, por exemplo, dos 7.211 habitantes livres, apenas 736 sabiam ler e escrever e 113 frequentavam escolas, mesmo considerando-se que 2.110 tinham entre 6 e 15 anos, idade em que deveriam estar cursando o ensino primário (RECENSEAMENTO..., 1873b, p. 2). Em Corumbá, de 6.166 habitantes livres, apenas 532 sabiam ler e escrever. E nada menos de 3.395 tinham entre 6 e 20 anos (RECENSEAMENTO..., 1873c, p. 3). Já em Meia Ponte, de 7.596 moradores livres, 754 sabiam ler e escrever, 140 estavam na escola e, no total de pessoas livres, 3.155 tinham entre 6 e 20 anos de idade (RECENSEAMENTO..., 1873d, p. 2). Considerando-se que a obrigatoriedade do ensino primário já vigorava há mais de trinta anos, e que seu descumprimento pela família acarretava multas e prisão do chefe da casa, era de se esperar um quadro mais alentador. Mas a legislação estabelecida não era efetivamente executada.

Um dos mais influentes governos desse período, entre 1871 e 1878, o do presidente Antero Cícero de Assis, intensificou os debates sobre a questão da obrigatoriedade do ensino primário, travado, principalmente, com Antonio Félix de Bulhões, a essa altura, já editor do jornal *Província de Goiás*.[12] Bulhões, defensor intransigente da obrigatoriedade da instrução primária, da liberdade de ensino e do ensino laico, também fez oposição cada vez mais acirrada à indicação de presidentes externos para a província, como era o caso do baiano Antero Cícero de Assis.

Em 1872, a Assembleia Provincial apresentou ao presidente Antero de Assis uma reforma da legislação sobre a Instrução Pública que mantinha a obrigatoriedade do ensino primário. Assis rejeitou a proposta e, em seu Relatório sobre Instrução Pública, apresentado à Assembleia Provincial, ainda em 1872, propunha que uma comissão que incluía o próprio Bulhões – em uma clara tentativa de neutralizar a oposição – elaborasse uma proposta de nova lei que regulamentasse a questão. O principal argumento apresentado por ele contra a obrigatoriedade era que considerava "tirania obrigar os pais a entregar seus filhos, sua maior riqueza, ao professor", além de comentar os ataques da imprensa oposicionista à sua decisão (ARQUIVO..., 1872b, cx. 1).

---

[12] Defensor da causa abolicionista e liberal, o periódico circulou entre 1869 e 1873, travando intensos debates públicos (ASSOCIAÇÃO..., 1980).

No Relatório apresentado à Assembléia Provincial, o presidente, em 1874, novamente posicionou-se quanto às tentativas de reformas debatidas e pretendidas pela oposição, mesmo reconhecendo que a instrução pública estava no centro das atenções nacionais:

> Contemplo cá de minha obscuridade, as bonitas doutrinas os belos sistemas que os homens estudiosos e doutos do paiz expedem todos os dias a cerca da instrucção que se deve dar ao povo, como primeira condição da vida social; mas não posso aproveitar-me de nenhuma dellas, por que me parecem impraticaveis, máxime em Goyaz.
>
> Reconheço o papel das theorias, sinto não ter a necessária capacidade para absorve-las todas, porem reconheço mais ainda que a pratica é tudo nestes e noutros casos. [...] Só a pratica nos pode dizer qual o sistema de ensino preferivel em Goyaz, que agora é que começa a tomar gosto pela instrucção. Parece-me, pois, que todo nosso trabalho deve consistir em melhorar o sistema que temos.
>
> Faltam-nos duas primeiras condições para o ensino:
>
> A primeira, a habilitação do professorado.
>
> A segunda, a inspecção sobre as escolas.
>
> Sem preparar as bases, debalde será mudar de systema. E não está por hora em nossas forças financeiras tentar remover essas dificuldades (RELATTÓRIO..., 1874, p. 2).

É interessante analisar o discurso. Irônico, Antero de Assis demonstra não ignorar a presença e o significado do debate sobre a Instrução Pública no País e na Província. No entanto, submete a discussão geral ao quadro que considera objetivo e irrefutável: ausência das condições mínimas para intervenção na questão. O problema não se resolveria com a discussão teórica, sobre a qual ele, outra vez sob uma sutil ironia, colocava-se incapaz de compreender e participar. Dever-se-ia resolver a questão localmente, observando-se a prática – para usar seus termos. Enfim, o aparente interesse pela discussão dos projetos de Educação em disputa revela o total desprezo, efetivamente. A questão da Educação era, para ele, fundamentalmente, uma questão de habilitação – aqui considerada formação elementar. Ou seja, se o professor tivesse conhecimento das informações que seriam objeto da instrução de seu aluno, estaria cumprindo satisfatoriamente sua tarefa. Além disso, a questão da Educação era fundamentalmente uma questão de vigilância, de inspeção, que seria, então, muito mais importante que qualquer discussão teórica. Essas eram as bases para que, segundo o presidente Antero Cícero de Assis, a Instrução Pública em Goiás superasse a contradição expressa pela estatística geral da província, em 1874, apresentada pelo Correio Official, em 25 de julho daquele ano:

> Homens livres: 73.373
> Mulheres livres: 75.008
> Total de pessoas livres: 148.381
> Escravos: 5.337
> Escravas: 5.211
> Total geral: 158.929 (TOTAL..., 1874, p. 3).

Entre todos os homens e mulheres livres, num total de 148.381 pessoas, havia 3.060 alunos de instrução primária, sendo 2.462 homens e 598 mulheres, distribuídos em 84 escolas primárias públicas, onde atuavam 86 professores, 61 dos quais interinos (TOTAL..., 1874, p. 2).

Os confrontos entre o liberal Félix de Bulhões, de um lado, e o presidente Antero Cícero de Assis e seu sucessor, Aristides Spínola, de outro, sobre a questão da obrigatoriedade da instrução primária e sobre outras questões relativas à instrução,[13] apareceram tanto no jornal *Província de Goiás* quanto no *Correio Official*, e prosseguiram nos governos seguintes. Esss presidentes eram indicados pelo governo imperial e vieram de fora da província. A partir década de 1860 se tornaram comuns as críticas ao centralismo do império, o que acirrava ainda mais o confronto entre as autoridades imperiais e as oposições locais/regionais. Outro elemento da cultura histórica oitocentista aparecia como argumento dos representantes do Império em Goiás na argumentação oficial contra a obrigatoriedade da instrução pública: a questão étnica. Ao pretender que o novo homem brasileiro, branco e civilizado, fosse a base da identidade nacional do povo da nova nação, a cultura histórica hegemônica não pretendia, como já dissemos, ignorar a presença da diversidade étnica na formação do Brasil colonial, mas demonstrar que não havia como se alcançar a civilização – sinônimo de europeização – se não se assumisse um processo de "branqueamento" desse povo. Assim, não cabia generalizar o ensino obrigatório, pois, segundo Spínola, em seu relatório de 1880,

> Por mais que se queira estathuir a homogeneidade da espécie humanna, sempre será certo que a diversidade de temperamentos, de preconceitos nacionaes e condições topographicas, entre outras condições, estabelece linhas divisórias entre os povos do globo, tão promuniciadas e distintas, que rejeital-as fora o mesmo que fechar os olhos a verdade esmagadora dos fatos (GOYAZ, 1880, p. 22).

Ou ainda:

> A obrigatoriedade da instrução pública tem produzido bons fructos nas grandes cidades, como maneira de coibir a vagabundagem, mas além da gratuidade do ensino, muitas vezes concorre o Estado com a alimentação e o vestuário dos alunnos (GOYAZ, 1880, p. 22).

O relatório insistia em negar qualquer justificativa para a obrigatoriedade de ensino em Goiás, uma província interiorana e ruralizada, incapaz de arcar com os investimentos

[13] Outros aspectos desse debate sobre Instrução Pública trataram das relações entre educação e religião e dos programas curriculares para o Liceu. Esses aspectos serão tratados oportunamente, quando discutirmos o Liceu como espaço de disputa política regional.

necessários à instrução pública, ainda mais se fosse dirigida aos pobres. O governo de Antero Cícero de Assis terminou sem que fosse feita uma reforma profunda na instrução pública, mas o debate prosseguiria intenso e público. Seu sucessor, Aristides Spínola, que dirigiu a província entre 1878 e 1879, também argumentava que não havia bases reais para a exigência do ensino obrigatório em Goiás. Diante da proposta encaminhada por uma comissão por ele designada para elaborar uma reforma na instrução pública em que se defendiam a liberdade de ensino e a obrigatoriedade da instrução primária, assim se posicionava Spínola:

> Não julgo que a instrucção obrigatória traga, n'esta província as vantagens divisadas pela ilustre comissão. Parece que poucas serão as escolas que se poderá conseguir, por meios coercitivos, a matrícula. Se o Estado obriga o pae de família a mandar seu filho para a escola, deve ter bons professores, e escolas em condições hygienicas e moralisadas. Como pode a província obrigar o pae de família a mandar seus filhos para escolas que funcionam em casebres imundos, mal regidas, onde as crianças não aprendem e adoecem, pervertem-se? [...] a questão principal é a de bons mestres – o que não se consegue sem aumento das despezas (GOYAZ, 1880, p. 3).

Reforçando sua argumentação, Spínola apresentava, em um artigo ao *Correio Official*, uma extensa estatística sobre a instrução pública em diversas províncias do Império (RELATTÓRIO..., 1880), em que pretendia demonstrar que Goiás ainda estava bastante longe de pretender alguma exigência quanto à obrigatoriedade. Segundo seus dados, Goiás, diferentemente de outras províncias, apresentava um quadro de um aluno para cada 130 crianças livres em idade escolar. Como governo, Spínola reconhece a necessidade de investimento na instrução pública como requisito para posterior exigência da obrigatoriedade. Porém, não fez uma coisa nem outra, e deixou a questão presa a um emaranhado insolúvel, segundo seu ponto de vista. Todavia, permanecia o debate público, como comprova o fragmento a seguir:

> No luminoso parecer [...] lê-se que se fez nesta Província uma tentativa para se tornar obrigatória a instrucção em um projecto que não mereceu sanção presidencial. O projecto foi de 1871. Fazemos uma retificação histórica. A instrucção obrigatória que a ilustrada comissão considerou uma tentativa mallograda em 1871, obteve sanção legal nesta província desde 1835. [...] Nas colleção das leis da província promulgadas até hoje, não se encontra disposição alguma derrogatória da citada (BULHÕES, 1879, p. 2-3).

Nesse longo artigo, Bulhões enumera todas as reformas e regulamentações aprovadas pelos sucessivos governos provinciais sobre a questão da obrigatoriedade da instrução primária, destaca as punições ao seu não cumprimento, e lembra, inclusive, que a reincidência ao descumprimento levava a dobrar a multa inicial.

Em 1884, as posições liberais em defesa da instrução obrigatória ganhariam um aliado: o presidente Camilo Brito. Em um governo curto – 10 meses, como de resto foram quase todos neste período –, aprovou uma reforma na Instrução Pública, que retificava a obrigatoriedade da instrução primária para meninos de 7 a 13 anos e para meninas de 6 a 11 anos. A diferença é que a obrigatoriedade seria exigida gradativamente. Primeiro, na capital da província; depois, nas cidades do interior e, por fim, nas vilas e arraiais, na medida das possibilidades dos cofres públicos. Isso demarcava algumas possibilidades de sua exigência real, a partir de então. A isso, acrescente-se que o governo de Camilo Brito regulamentou e instalou a Escola Normal, criada no governo anterior, [14] além de criar uma estrutura administrativa para a Instrução Pública que previa que a Inspeção não mais seria exercida necessariamente pelo diretor do Liceu, mas por um inspetor geral, no âmbito provincial, auxiliado por um conselho diretor, entre outras medidas (BRETAS, 1991).

Quando Guillerme Cruz assumiu o governo da província e nele permaneceu por sete meses, ao longo de 1886, revogou todas as medidas aprovadas por Camilo Brito para a Instrução Pública. Além disso, extinguiu a Escola Normal, aboliu a obrigatoriedade da instrução primária e a liberdade de ensino, estabeleceu que o bispo diocesano seria o presidente nato do Conselho Diretor, entre outras medidas. As polêmicas intensificaram-se de tal maneira que levaram o presidente seguinte, Luiz Silveira Alves Lima a exigir a implementação da reforma de Cruz, que foi posteriormente revogada mais uma vez, fazendo vigorar a reforma Camilo Brito até o fim do Império (BRETAS, 1991).

Diante desse vaivém de reformas elaboradas, implementadas e revogadas, são pertinentes três observações devem ser retomadas. A primeira é que, de fato, a questão da Educação ocupava lugar considerável nos debates políticos. A segunda é que, quem defendia a obrigatoriedade da instrução pública fazia-o em nome de um projeto de nação que, segundo homens como Bulhões, não se afirmaria sem que a população tivesse acesso à instrução. Conforme Faria Filho (2003, p. 137), “a instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país”. Essa ideia era componente do projeto abolicionista e republicano que, como fica claro no texto já citado de Félix de Bulhões em defesa da obrigatoriedade do ensino, articulava-se também à modernização das instituições políticas. Segundo o editor, “reforça ainda mais, se é possível, o encarecimento da obrigatoriedade da

[14] Leite de Moraes, que governou Goiás durante 1881, criou a Escola Normal, que, então, deveria funcionar junto ao Liceu.

instrução, o plano da reforma eleitoral na parte em que recusa o voto do analfabeto" (BULHÕES, 1879, p. 3).[15]

Mesmo em posições opostas quanto à questão específica da obrigatoriedade da instrução primária, os princípios argumentativos, em ambos os lados do debate, se fiavam na questão nacional e patriótica. Assim, Antero Cícero de Assis, argumentava:

> Entro no assumpto sem preparar terreno porque já vos são bem patentes minhas ideias e vistas sobre ponto de tamanha transcendência para a sociedade, ponto que preocupa todos os espíritos do velho mundo, quanto mais os do Brazil, paiz nascente como o Brazil, que se vê obrigado a precipitar a sua marcha para não ficar muito na rectaguarda dos demais, empenhados em n'esse ingente páreo formado pelo progresso.[...] Querer que um paiz caminhe, prospere, seja abundante de patriotismo sem instruir o povo, é levantar um edifício gigantesco sem bases. Nem era preciso que as estatísticas nos trouxessem essa demonstração, ella esta ao alcance da razão humana (RELATÓRIO..., 1877, p. 2).

Foi também esse o eixo da argumentação de Aristides Spínola, em seu relatório de governo para Assembleia Provincial, em 1880 (GOYAZ, 1880). Ou seja, a discussão sobre a questão da instrução pública era um componente dos embates ou um recorte das contradições políticas regionais, ao mesmo tempo em que significava a inserção local de um debate nacional.

A terceira observação é que as reformas, mesmo sob tantas polêmicas, não mudavam substancialmente o quadro da instrução pública na província, que permaneceu desolador. A maioria dos professores ministrava suas aulas em suas próprias casas ou pagava aluguel do local onde funcionava a escola com seus próprios recursos;[16]a rotatividade dos professores era considerável, visto que os parcos vencimentos os levavam a desenvolver outras atividades. Esse quadro era tão grave que a reforma da Instrução Pública aprovada em 1856 durante o governo de Francisco Ramalho – Resolução n. 7, de 1856, chegou a proibir que os professores usassem os alunos a seu serviço durante os horários de aula ou em outros horários. Era comum que os professores, diante dos ínfimos salários, mantivessem lavouras ou outras atividades para seu sustento e, para isso, contassem com o trabalho de seus alunos, então retirados das poucas aulas a que tinham acesso (BRETAS, 1991).

---

[15] Nesse mesmo texto, Bulhões defendeu a ampliação do ensino noturno, segundo ele, instrumento de acesso do povo pobre à instrução.

[16] Somente a partir da Reforma Educacional de 1869, no governo de Augusto Pereira, o aluguel das casas onde funcionavam as escolas passou a ser pago pelo governo, paulatinamente, dentro do orçamento da Instrução Pública. O Relatório da Instrução Pública, de 7 de julho 1875, ou seja, seis anos após a aprovação da Reforma de 1869, registra a existência de 84 escolas públicas, das quais apenas 6 funcionavam em prédios públicos (RELATTÓRIO..., 1875, p. 1).

Mesmo diante das dificuldades de se executar minimamente a legislação e colocar as escolas em funcionamento, o projeto político nacional não deixava de ser afirmado e exigido como parte do processo educativo, desde a primeira lei sobre educação aprovada na província. O Artigo 22 da Lei n. 13, de 1835, em seu Parágrafo 4º, estabeleceu, entre as obrigações do delegado da Instrução Pública, responsável local pela fiscalização das escolas, que a ele compete:

> Fazer observar essa Lei e os Regulamentos e as Ordens do Governo, esmerando-se em que seja a mocidade doutrinada nas mais puras idéias religiosas e moraes e nas da importância da união e integridade do Império, ainda que as custas de maiores sacrifícios (GOIÁS, 1835).

Mesmo sob as circunstâncias mais adversas observadas no cotidiano da instrução pública, a defesa da integridade do Império era uma tarefa formativa da escola. Se poucas escolas existissem, onde existissem deveria vigorar o projeto educativo sob os interesses do Império. Os sacrifícios esperados da mocidade, diante das contradições políticas vividas pela nação recém-instalada, estariam fundados na necessidade de garantir essa integridade. A ideia de nação, desde já, precisava ser objeto da ação educativa, ainda que nem mesmo a escola funcionasse plenamente.

Segundo Araújo e Silva (1975), a maior parte da atividade educativa realizada durante o período imperial estava circunscrita às casas onde atuavam professores contratados pelas famílias. Faria Filho (2003) considera que a presença do Estado na instrução era, além de pequena e pulverizada, muitas vezes considerada perniciosa, pois a escola não tinha ainda um lugar social definido e legitimado. Diante dos poucos recursos disponibilizados pelo poder público, a educação doméstica era mais que uma coadjuvante. Isso se garantia legalmente não só nos anos iniciais do Império, como estabelecia a Lei n. 13, de 1835, mas também nos anos iniciais da República, quando o Decreto n. 26, 14 de dezembro de 1893 garantia que "são inteiramente livres e isentas de qual quer inspeção as escolas confessionais e o ensino em família sob a vigilância de seus chefes" (ARQUIVO..., 1893).

Sobre as poucas escolas particulares existentes, o controle do que se ensinava, com base nos interesses da nação, era direto e ostensivo. A Reforma da Instrução Pública aprovada no governo de Augusto Pereira, em 1869, reafirmava que a escola particular somente poderia ser instalada sob licença oficial, e que essa licença estaria assim condicionada:

> Art. 46 Para licença, se não seguir a religião oficial do estado, deve ter um professor para explicar a doutrina oficial.
> Art. 51Os professores particulares não consentirão nas suas aulas a leitura de livros que contiverem doutrinas que se afastem dos princípios da moral cristã nem

> permitirão a pratica de maus costumes sob pena de ser fechada a escola ou o colégio (ARQUIVO..., 1869).

As condições gerais da Educação em Goiás durante o período imperial podem ser ilustradas pela seguinte solicitação, publicada em um jornal da época:

> Sr. Redactor- Rogamos a v. o especial favor de pedir em sua conceituada folha, ao exmo Sr. Presidente da província, que se digne a providenciar em ordem a que os professores públicos do interior sejam pagos de seus vencimentos com mais pontualidade. Professores há, a quem o thesouro deve vencimentos de quatro mezes e talvez de mais.
>
> Como é sabhido, esta desventurada classe de funcionários publicos já sofre as terríveis consequências da mesquinhez de seus vencimentos (SR. REDACTOR..., 1873, p. 3).

Evidentemente, isso não configurava um movimento reivindicativo organizado, mas indicava alguma disposição de enfrentamento ao governo. Além disso, o texto atesta as condições de funcionamento das escolas e do exercício do magistério. As formas de acesso à atividade profissional de professor incluíam o cumprimento de um conjunto de exigências políticas e morais observadas atentamente. Qualquer indício de seu descumprimento levava à imediata exclusão e punição do professor. Mais do que a frequência às atividades docentes, exigia-se que o professor comprovasse bom comportamento, conforme explicitam os artigos 11, 12 e 13 da Lei n. 13, de 1835:

> Art. 11 Podem ser Professores os Cidadãos Brasileiros ou Estrangeiros, que professarem a religiaó Cathólica Romana e que mostrem ter:
> 1º Mais de vinte hum annos de idade.
> 2º Bom comportamento.
> 3º Os conhecimentos exigidos nesta lei.
> Art. 12 Não podem ser Professores:
> 1º Os que tiverem sido duas vezes demitidos, ou três vezes suspensos do Ensino Público.
> 2º Os que tiverem sido condenados por furtos ou roubo.
> Art. 13 – O bom comportamento se comprovará por documentos fidedignos, em que se declare não só expressamente que o pretendente eh de vida regular e próprio para o ensino da mocidade mas, também onde residio os 4 últimos anos e que durante esse tempo não foi condenado pelos crimes mencionados no Parágrafo 2º do Artigo anterior (GOIÁS,1835).

Essas exigências, inclusive a que se refere à opção religiosa, componente do projeto de nação que então se estabelecia, sobreviveriam a todas as reformas educacionais ao longo do Período Imperial em Goiás.

Os conhecimentos exigidos pela Lei n. 13, de 1835, eram os mesmos conteúdos a serem ministrados pelo professor aos seus alunos. O aspirante ao cargo de professor era submetido a um exame público, realizado na capital, presenciado, em geral, pelo presidente da província e pelo bispo. À medida que se ampliavam os conteúdos estabelecidos para a

instrução primária na sequência das reformas aqui citadas, eram consequentemente ampliadas as exigências para o exercício do cargo de professor. Bretas (1991) comenta que muitos pretendentes ao cargo abandonavam o projeto devido aos constrangimentos causados pela reprovação pública. Aqui retomamos uma observação já registrada ao afirmarmos que o rigor das exigências, submetia o professor, mesmo que não explicitamente, aos interesses dos grupos hegemônicos locais e regionais que se articulavam na direção política da província. Muito raramente mais de um candidato se apresentava ao concurso para uma determinada vaga, já que a prova se estabelecia para uma vaga específica. O Relatório de governo de Aristides Spínola, em 1881, comenta que deveriam ser instituídos concursos rigorosos, porque "era sem critério que se admitia e dava vitaliciedade". Os presidentes da província frequentemente argumentavam em favor desse rigor, mas nunca ultrapassavam os limites formais desse discurso.

Ao longo de todo o Império, o quadro geral da Instrução Pública em Goiás estava assim desenhado. Poderíamos, desde já, nos perguntar: em tão precárias condições gerais de existência e funcionamento das escolas em Goiás, o que poderia haver de ensino de História? Ou, mais que isso: qual cultura histórica poderia advir de um quadro assim? Passemos, doravante, a detalhar as relações entre escola e ensino de História nos níveis da instrução pública existentes.

1.1 A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

"Escolas de Primeiras Letras". Na verdade, primeiras e poucas letras. A denominação dada às instituições escolares nos anos iniciais do Império revelava uma intenção e, de certa maneira, a necessidade de generalizarão do aceso ao mínimo do saber – limitado a ler, escrever e contar –, quando isso se realizava efetivamente. Não havia intenção de que as primeiras letras fossem seguidas, das "Segundas Letras" – o Secundário, muito menos pelo Superior. A tarefa, segundo Faria Filho (2003), era a incorporação controlada – como mencionamos na primeira parte deste capítulo – dos setores sociais constituídos pelas pessoas pobres e livres, garantindo a governabilidade da nação em constituição e afirmação. Aos poucos, mesmo sob as condições adversas estabelecidas pelo Ato Adicional de 1834 (ANDRADE, 2002), que descentralizava as responsabilidades sobre a instrução pública, criou-se uma diversificação na normatização e na legislação sobre o tema nas províncias. A recém-instituída nação caminhou para a afirmação da escola como a responsável e agente central da educação da infância. (FARIA FILHO, 2003). Assim, aos poucos, as Primeiras

Letras foram sendo substituídas pela instrução elementar, que agregavam elementos como os "rudimentos" de língua pátria ou "rudimentos de conhecimentos religiosos". Mesmo incorporando novos conteúdos, eles não deveriam passar de rudimentos, pois tratava-se de uma instrução elementar e nada mais.

A terminologia "instrução primária" só faria sentido a partir do momento em que se constituísse no País a instrução secundária, pois se previa uma articulação entre níveis de instrução. No Rio de Janeiro, o Município Neutro, isso ocorreu com a criação do Colégio Imperial de D. Pedro II, em 1838. Em Goiás, somente se criaria o Liceu em 1846, que se instalaria no ano seguinte. Mas, note-se, tudo isso ainda se submetia à ideia de instrução. Não raramente se encontra o termo "aula" ou "cadeira" como sinônimo de escola, mesmo que se refira à instrução primária.

Em Goiás, as precárias condições de funcionamento das escolas públicas, especialmente as do interior, não eram compensadas, como em outras províncias, com a instalação e o funcionamento das escolas particulares.[17]

Para os filhos das famílias que podiam pagar, a instrução doméstica urbana e rural, especialmente esta última, era uma instituição reconhecida e assegurada legalmente.[18] Era natural que se agrupassem mais crianças em casa do que na escola, pois os métodos adotados – materiais didáticos, textos de leitura, ritmo dos conteúdos – dependiam das possibilidades financeiras da família e do grau de instrução dos pais (ARAÚJO E SILVA, 1975). As escolas de instrução primária eram ainda vistas como lugares não preferenciais para a educação e convivência das meninas de famílias de posses, mesmo que se estabelecesse, durante quase todo o Império, a proibição do ensino promíscuo – como eram chamadas as salas em que meninos e meninas frequentavam juntos. Nos casos desse tipo de ensino, a sala era dividida em dois lados distintos, para elas e eles, e a docência ficava por conta de uma professora. A grande maioria das salas de instrução primária era de meninos. Para se ter uma ideia, em 1854, existiam 43 cadeiras de instrução primária, das quais 35 funcionavam e eram frequentadas por 947 meninos e 126 meninas (ARQUIVO..., 1854). Em 1874, das 84 escolas públicas existentes, dois terços eram frequentados apenas por meninos. Eram, então, 2.462

---

[17] Para citar apenas dois: No Relatório da Presidência à Assembleia Provincial, em 1865, Augusto França Ferreira, afirma que "se em Goiás o ensino publico é defeituoso, o particular é nulo" (ARQUIVO..., 1865, p. 2). Aristides Spínola (1880, p. 2-3), em seu Relatório da Presidência à Assembleia Provincial, em 1880, compara o quadro de poucas escolas públicas e particulares existentes em Goiás ao significativo quadro de escolas em outras províncias, usando isso para argumentar contra a obrigatoriedade da instrução primária.

[18] Como já dissemos anteriormente, essa garantia estava expressa na Lei n. 13, de 23 de julho de 1835 e permaneceria intocável durante todo o Império.

alunos: 1.864 meninos e 598 meninas. Esse ano foi considerado um dos mais profícuos para a instrução pública na província, conforme balanço feito por Bretas (1991).

A docência da instrução primária, aos poucos, foi sendo transferida para as mulheres,[19] desde que a candidata ao cargo comprovasse, se casada, que o marido autorizava a atividade; se viúvas, deveriam apresentar certidão de óbito do marido; se separada, declaração de não ter sido ela a causadora da separação; se solteira, que tivesse mais de 25 anos e morasse com os pais. Essas exigências foram reafirmadas pela reforma de Camilo Brito, que detalhava as condições da obrigatoriedade da instrução primária. Instalou-se, então, a Escola Normal, para funcionar junto ao Liceu, em 1884. Ou seja, os possíveis avanços quanto ao acesso e significado da instrução pública na formação dos indivíduos não se afastavam de um projeto absolutamente controlado de formação de condutas, mantendo-se, inclusive, para professores e professoras, as exigências de comprovação de adesão à doutrina católica.

A administração da Instrução Pública, na capital e no interior, estava diretamente vinculada aos critérios políticos e religiosos. A partir de 1835, criou-se a função de delegado municipal, em geral exercida pelo pároco, que apresentava relatórios ao presidente da província. Em 1856, com a reforma da Instrução Pública do governo Augusto Pereira da Cunha, foi criado o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública, que seria representado pelos inspetores paroquiais nos municípios e, em 1873, instalou-se a repartição da Instrução Pública. Em 1886, com a reforma aprovada por Guilherme Francisco da Cruz, criou-se a função de delegado literário em substituição ao inspetor paroquial.

Mas, ao longo de todo o Império, as avaliações sobre a instrução primária, feitas pelos seus primeiros responsáveis, seguiram o ritmo deste trecho do Relatório de Governo:

> A província não tem colhido da instrução primária um fructo correspondente aos sacrifícios feitos com esse ramo e serviço: a que atribuo, talvez que erradamente em parte á disseminação e ao habito de isolamento, que predomina na população e em parte ao excesso com que se atendeu a essa necessidade publica. Do primeiro inconveniente resulta que ainda quando nas matriculas figure grande numero de alunos, seja sempre pequeno o aproveitamento pela baixa frequência; no segundo, que não abundando pessoal suficientemente habilitado para preencher tantas cadeiras, nem chegando a renda provincial a pagar em dia os tênues vencimentos de tantos empregados, tenham estes sido, salvo honrosas exceções, não só pouco aptos como também omissos em suas obrigações (ARQUIVO..., 1854, p. 35).

[19] Em seu relatório de 1879, Aristides Spínola assim descreve o significado dessa transferência da instrução primária à mulher: “Hoje que desaparece o sistema de férula e terror, o apostolado do magistério, o apostolado da brandura, de paciência, de amor, de dedicação, quadra mais à mulher que ao homem. A criança que aborrece o livro por que abomina o mestre de fronte carregada, de férula em punho, amando a mestra, amará mais a escola” (ARQUIVO..., 1879).

A instrução primária estava dividida em escolas de 1º e 2º graus até 1886 e, a partir daí, haveria uma gradação entre as escolas que além de serem de 1º e 2º graus, também seriam distribuídas em escolas de primeira, segunda e terceira entrâncias, respectivamente, instaladas na capital e demais cidades da província, nas vilas e, por fim, nas freguesias e povoações. Nas escolas de primeira entrância, a frequência mínima era de 35 alunos na capital e 25, no interior. Nas vilas, pelo menos 20 alunos deveriam frequentar e nas freguesias e povoações, pelo menos 10. As escolas para meninas tinham uma exigência de frequência menor que as dos meninos. A aula funcionava através do método individual, no qual o professor ministrava os conteúdos diretamente a toda a turma, ou do ensino mútuo, quando numa mesma sala alunos com maior progresso ajudavam os alunos em dificuldade, ficando o professor coordenando a atuação de seus auxiliares.[20]

Dado esse quadro geral da instrução primária em Goiás, no século XIX, cumpre perguntar: o que se ensinava, então, nessas escolas para meninos e meninas? O que havia de ensino de História, afinal? Como a escola de instrução primária colaborava – se é que isso se dava efetivamente – para a construção de uma cultura histórica oitocentista na província, quando a ideia de nação precisava ser constituída e instalada através da Educação?

A primeira lei sobre Instrução Pública adotada no Império, a Carta Lei de 15 de outubro de 1827 (BRETAS, 1991), estabeleceu os conteúdos elementares para se ler, escrever e contar, além dos princípios da moral e da doutrina cristã. Não há referência ao ensino de História. Porém, o Artigo 6º dessa Carta de Lei determina que toda a atividade em sala deveria dar-se, "preferindo para a leitura a Constituição do Império e a História do Brasil".[21] Podemos inferir que, dadas as condições do funcionamento da Instrução Pública no País, a leitura de um texto legal não seria algo cotidianamente realizável. Mesmo se o fosse, a compreensão de seu conteúdo para crianças de 6 a 13 anos de idade seria, provavelmente, nula ou bastante limitada, o que não significa que essa tentativa de ensinar a nação e os seus preceito legais como parte da formação dessa ideia de nação, fosse um esforço inócuo.

A referência à leitura do texto constitucional, em geral ladeado pela Bíblia, constituía uma ação formadora, pois documentava a intenção e instituía significado a textos fundadores, embora acessíveis a poucos leitores. O simples reconhecimento desses textos, e de seu poder simbólico, ratificava a existência da própria nação – hierarquizada e sacralizada – por parte de professores e alunos. O professor tinha conhecimento dessa indicação e exigência. Mesmo

[20] Sobre esse método, conhecido como Lancaster, ver Faria Filho (2003).

[21] O texto integral dessa lei encontra-se publicado como anexo em Bretas (1991).

que não a executasse plenamente, a obrigatoriedade da referência a ela confirmava a autoridade e solenidade das instituições. Em Goiás, o Presidente Francisco Azevedo mandou, em 1843, imprimir a Constituição do Império para ser usada como material didático. Mas isso não chegou a efetivar-se por falta de recursos materiais.

A primeira lei de Instrução Pública goiana, a já mencionada Lei n. 13, aprovada em 1835, sequer faz referência a tais conteúdos. A indicação da Constituição do Império e da História do Brasil apenas dá-se a partir da reforma de 1846. Não há como não reconhecer que isso era pouco ou quase nada de ensino de História. Aqui queremos apenas registrar uma intenção política e também reconhecer que isso também compunha as contradições entre um projeto nacional e a possibilidade de sua assimilação local. Mas, registra-se a intenção que, então, correspondia ao reconhecimento do significado. Em 1886, incorporaram-se a Corografia e a História do Brasil nas escolas de 2º grau, apesar de não encontrarmos registros de que teriam sido dadas aulas específicas sobre esses conteúdos, ou se tivesse produzido e distribuído algum material didático a eles pertinente. Os materiais usados em sala eram poucos ou inexistentes. A alfabetização dava-se pela prática da memorização e repetição dos elementos trazidos pelos silabários, anunciados para venda através, por exemplo, do *Correio Official.* [22] Se havia anúncio de um produto a ser encomendado do Rio de Janeiro, é porque algum mercado existia para ele.

Conforme Araújo e Silva (1975, p. 119): "Torna-se necessário registrar que, de um lado, estava o programa oficial, previsto no regulamento; de outro, o conjunto de conteúdos realmente ministrados". Além disso, como registra a própria autora:

> Na antiga escola de Goiás não se usava a distribuição de disciplinas estanques, com livros específicos a cada ramo ou ramos afins de saber. Logo, a soma total de conhecimentos a ser transmitida aos alunos, consubstanciava-se nos livros de leitura, que se apresentavam em graus de complexidade gradativa, escalonada do primeiro ao quinto. [...] Sistematicamente, os livros continham desde os elementos mais simples aos mais complexos, trazendo, geralmente, através de lições dialogadas, noções de História e Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Aritmética, Civilidade e Instrução Moral e Cívica, devidamente complementados com exercícios de elocução, recitação, ditado e redação (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 149).

Os livros de leitura mais usados em Goiás no Período Imperial eram as coleções de Felisberto de Carvalho e de Abílio Cezar Borges, o Barão de Macaúbas. Sobre o primeiro, faremos apenas algumas considerações.

---

[22] Na edição de 13 de setembro de 1879, à página 4 desse jornal, encontramos uma propaganda de silabário "dividido em 72 lições para não cansar a criança [em] um volume elegantemente cartonado, a 300 réis, fazendo-se abatimento em porções".

Em 1892 foram lançados o *Primeiro, Segundo e Terceiro Livros de Leitura* de Felisberto de Carvalho, seguidos do *Quarto e Quinto Livros de Leitura*, editados em 1896, todos ilustrados por Epaminondas de Carvalho, sempre editados pela Livraria Francisco Alves e Cia, do Rio de Janeiro, tendo alcance nacional. (VALDEZ, 2005). Impressionante saber que essas obras foram reeditadas até os anos 1960, em reimpressões ou revisões, segundo o Catálogo da Livraria Francisco Alves (VALDEZ, 2005).

Tendo em mãos o Quinto Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho (1896)[23] observamos que a quase maioria dos textos se refere a conteúdos das Ciências Naturais (botânica, física e química), embora aconteçam intersecções com a história e a geografia do Brasil, quando por exemplo, se descrevem as características químicas dos minerais e componentes dos vegetais existentes no mundo e se destacam a riqueza natural e a potencialidade econômica das terras brasileiras. Das 31 lições existentes na publicação, apenas 3 se referem a conteúdos diretamente relacionados à história e 3 à geografia. Entre os de história, um se refere à história de Portugal (*Lição 4ª – Conspiração contra Colombo*) e dois deles referentes à história do Brasil (*Lição 10ª – Festa em honra a Colombo pelos indígenas do Brazil* e *Lição 23ª – Combate entre os Portuguezes e os Tamoyos*). Os textos de geografia se dirigem à paisagem natural do Brasil e assim como os textos de história, se distinguem dos textos de botânica, química e física pela opção pela forma poética (então, literária e não científica), pela exaltação da paisagem como intocada e paradisíaca e pela inserção de animais silvestres como componentes desse cenário: *Lição 8ª – Flora do Brazil*, *Lição 15ª – Descripção do Brazil* e *Lição 25ª – O Brazil*. Quase todos os textos de história e geografia são transcritos de outras obras, exceto a Lição 25ª, de autoria de Carvalho,[24] acrescidos de *Exercício de Elocução* e *Exercícios de Redação*, elaborados pelo autor. Os textos são descritivos e produzem um quadro paradisíaco da intocada natureza brasileira, e os exercícios reafirmavam a ideia central do texto, elencando nova descrição dos itens nele contidos, sucedidos por uma redação que cumpria o mesmo papel.[25] Esse ufanismo, característica central para identificar a natureza no Brasil aparece associado, frequentemente,

---

[23] Somente foi possível ter esse exemplar em mãos pela gentileza de Diane Valdez em nos cedê-lo para breve citação.

[24] Os textos de história são retirados de Porto Alegre, Magalhães, e os de geografia de Carlos, Magalhães e Durão (CARVALHO, 1896).

[25] Na Lição 15ª, *Descripção do Brazil*, por exemplo, após uma longa descrição do Rio Amazonas, o Exercício de Redação solicita "Descrevei o Amazonas e falai sobre a opulência do Brazil." (CARVALHO, 1896, p. 166). Ou ainda, na Lição 8ª, *Flora do B*razil, após detalhada e entusiástica descrição da diversidade botânica do país, o Exercício de Redação solicita: "Escrevei acerca da fertilidade da nossa terra" (CARVALHO, 1896, p. 82).

à sua subutilização, pela inércia do povo que nele habita. É o que se encontra poema "Flora do Brazil", de Frei José de Santa Rita Durão, no seguinte trecho da Lição 8ª, ao referir-se ao algodão:

> No Brazil, frutifica qualquer planta
> [...]
> Tece-se a roupa do algodão mais fina,
> Que em copia abundantissima se colhe;
> Que, se a abundancia á industria se combina,
> Cessando a inércia, que mil lucros tolhe
> Houvera no algodão que ali se topa
> Roupa para vestir toda Europa
> (CARVALHO, 1896, p. 80).

Ao tratar textos da história do Brasil, a descrição da relação entre europeus e indígenas reafirma plenamente a ideia de história oitocentista, transformando o contato interétnico numa submissa saudação dos pertencentes à "natureza inculta":

> Numa taba real, improvisada
> Para Colombo e os seus, com prévio estudo
> Exibíra o Cacique offerendas varias
> Não sem arte e conselho estateadas
> Quanto produz a natureza inculta
> Daquella estância, o generoso chefe
> Alli depositára a par dos priscos
> Artefactos da infância do homem bronco:
> Era a industria inherente à idade-saxea,
> Revelando do engenho a singeleza.
> (Porto Alegre, 1896, p. 96).

Uma informação importante está presente na primeira página do livro: os autores consultados[26] para a organização do livro, que não são os autores dos trechos transcritos. Entre eles estão Emilio Goeldi (*Monographias brazileiras*), Moreira Pinto (*Chorographia do Brazil*) e Joaquim Manuel de Macedo (*Historia do Brazil*). Este último, lembramos, membro atuante do IHGB, professor do Colégio Pedro II e autor decisivo para a afirmação de uma história ensinada a partir dos pressupostos estabelecidos pelo IHGB e assumidos por aquele colégio. Entre os autores transcritos por Carvalho estão outros membros expressivos do pensamento nacional em elaboração no Império, como Manuel de Araújo Porto Alegre, "ardoroso defensor das estreitas relações entre monarquia a intelectuais" (GUIMARÃES, 1988, p. 15) e membro do Institut Historique de Paris, inspiração para as pretensões iluministas nacionais, que manteve estreitas vinculações com o IHGB. Junto com Gonçalves de Magalhães, autor romântico também selecionado por Carvalho, Porto Alegre fundou, em

[26] As referências não trazem nada além de autor e obra.

Paris, em 1836, a revista *Nicteroy*, considerada precursora e representante do romantismo no Brasil. Também foi Porto Alegre que utilizou a expressão Escola Palatina para referir-se ao IHGB, do qual foi membro de atuação destacada e propositiva, numa analogia à instituição fundada por Carlos Magno e reconhecida como universidade da Idade Média (PASCHOAL GUIMARÃES, 2006).

Centraremos nossa discussão nos livros de Abílio Cezar Borges, o Barão de Macaúbas, que doou para Goiás o maior número de exemplares de livros para a instrução primária. Entre 1872 e 1887, o Barão doou para quase todas províncias uma enorme quantidade de livros, perfazendo nesse período um total de 68.600 exemplares (VALDEZ, 2006). Entre as 20 províncias existentes então no Brasil, apenas 5 não receberam doação dos livros de leitura de Abílio Cezar Borges: Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Piauí e Amazonas. Isso evidencia que, mesmo em uma educação legalmente descentralizada, uma ação formativa nacional estava sendo, pelo menos, proposta e parcialmente exercida. Além disso, incorporar as distintas e distantes regiões da recém-criada nação ao projeto de país pós-independência, unificado territorialmente e constituído por um único povo, era tarefa urgente. Um material didático único, distribuído em quase todo esse território e que chegasse a tantas crianças esparramadas pela vastidão do Brasil, não somente incorporava a região, mas também o fazia sob o discurso programático do IHGB.

Goiás também recebeu exemplares desses livros de leitura, como atestou essa notícia registrada pelo *Correio Official*:

> Offerta do Ilmo. Sr. Dr. Abilio Cezar Borges a instrucção primaria desta província
>
> Ilmo e Exmo Sr. – Aplaudindo e louvando como merecem os generosos esforços empregados por V. Ex. meo digno patrício, em favor da instrucção popular desta província tão merecidamente confiada ao seo esclarecido zelo; e sabendo das dificuldades com que luta, oriundas da fraqueza do thesouro provincial e sendo certo que escolas sem livros de bem pouco proveito podem ser, vou offerecer a V.ex. para as escolas publicas desta província 200 exemplares dos meos 1º, 2º e 3º livros de leitura e 400 de minha grammatica portugueza elementar, obras que entregarei a quem v. ex. determinar.
>
> Estando esse livros já adoptados nas escolas publicas de quase todas as províncias do Imperio, espero que v. ex, também os honrará fazendo-os admitir nesta e de cada um delles envio a v. ex. um exemplar a fim de os ficar conhecendo (OFFERTA..., 1873, p. 2).

Antero de Cícero de Assis, então presidente da província, agradeceu no número seguinte do jornal, e disse que os livros já tinham sido adotados. Também há registro da doação de 500 exemplares de aritmética elementar de Abílio Cezar Borges, em 16 de maio de 1878, no *Correio Official* de 9 de julho de 1878. Esses livros de leitura tornaram-se oficiais a partir do Regulamento da Instrução Pública de 1884, quando passou a constar do programa a

indicação do livro de leitura a ser usado no período. Assim, constava na legislação, a distribuição dos conteúdos para leitura:

> 3ª Classe
> Leitura: Continuação e termino do 1º Livro de Abílio
> [...]
> 4ª Classe
> Leitura: 2º Livro de Leitura de Abílio
> [...]
> 5ª Classe
> Leitura: 3º Livro de Leitura de Abílio e Gramática Portuguesa do mesmo autor (REGULAMENTO..., 1884)

Não se sabe quantos livros circulavam por Goiás antes da doação e se eles eram efetivamente usados; mas, de qualquer maneira, já eram referência. Para o Barão de Macaúbas, "o papel da escola era de instruir e educar com o objetivo de formar a criança saudável, sábia, cortês e temente a Deus, características primordiais para a construção de uma sociedade harmônica, moderna e 'civilizada'"[27] (VALDEZ, 2006, p. 11).

O médico Abílio Cezar Borges era sócio do IHGB, mas não era um frequentador assíduo. Isso não o impediu de compor uma história do Brasil para crianças que se enquadrasse no projeto oitocentista de escrita dessa história. Ao projeto de civilizar a criança, correspondia o projeto de constituir a nação, a civilização do povo brasileiro. A isso, por sua vez, correspondia um projeto de escrita e ensino de sua história, de condição civilizatória. Como membro da "boa sociedade" baiana, compunha um quadro de intelectuais monarquistas e católicos e era considerado um abolicionista. Com esse perfil, chegou a armar, à sua custa, uma companhia formada pelos funcionários do Ginásio Baiano, por ele dirigido, para lutar pela pátria na Guerra do Paraguai, em 1865, tamanha sua confiança no projeto de nação defendido pela monarquia (VALDEZ, 2006).

Os dois primeiros livros de leitura produzidos e distribuídos pelo Barão de Macaúbas foram lançados em 1866 e não tinham um conteúdo explicitamente vinculado ao ensino de História. Eram livros iniciais da instrução primária, usados para aquisição da leitura e traziam elementos de formação moral e religiosa, prioritariamente. Esses conteúdos podem ser considerados influentes na constituição de uma ideia de nação, na medida em que

[27] A discussão sobre os livros de leitura do Barão de Macaúbas contou com a gentileza de Diane Valdez, que, em seu trabalho de doutorado (VALDEZ, 2006), estudou as representações da infância nos livros de leitura desse educador oitocentista. A ela, um especial agradecimento, principalmente por se tratar de livros que não se encontram no Brasil e foram por ela trazidos da França, após exaustiva investigação.

intencionavam a formação do indivíduo civilizado, pois, nesse projeto, ser católico era constitutivo de ser civilizado.[28]

Contudo, sua ideia de nação ficou explícita no *Terceiro Livro de Leitura*, publicado pela primeira vez em 1871, tendo chegado a Goiás em 1875. O livro foi reeditado pelo menos 65 vezes. Temos em mãos a 65ª edição, reformulada, datada de 1890, já em período republicano, portanto. Ou seja, o texto perpassou o Império, usado em todo o território nacional, e permaneceu atual na conjuntura republicana. O autor explica a nova versão:

> Tendo-se esgotado a sexagesima quarta edição deste livro, justamente quando foi proclamada a Republica dos Estados Unidos do Brazil, tratei logo de reformal-o para a presente edição, pondo-o em harmonia com a nova organização social e tornando-o ao mesmo tempo mais interessante e mais apropriado para a geração que desponta, e portanto mais útil (BORGES, 1890, p. v).

De início, esse breve comentário aponta duas considerações: a primeira é que, se apenas se atualizou a história a ser ensinada, parece não ter havido uma ruptura programática e interpretativa entre o Império e a República. Se o mesmo discurso continua pertinente com apenas atualização, é porque não houve uma ruptura política que exigisse uma reescrita da história. A segunda é agregada ao fato de que a história ensinada no *Terceiro Livro de Leitura* limitava-se praticamente ao período colonial, mesmo em 1890. Reeditado praticamente com o mesmo teor das edições anteriores, quando já findava o Período Imperial, a não referência aos anos de 1822 a 1889 reforça a ideia de que o mais importante era mesmo afirmar o marco fundador da nação, evitando-se referências ao turbulento período.[29] O texto não deixa de referir-se à instalação da República, garantindo a intenção da "atualização", mas o faz em uma seção posterior ao texto de história do Brasil, intitulada "Formas de Governo", nos seguintes termos:

> Caros meninos,
>
> As differentes nações do mundo não se regem todas pelas da mesma norma de governo. A umas rege a vontade absoluta de um homem só, cujo poder ilimitado, residindo sempre na mesma família, lhe passa por direito de herança. [...]
>
> A outras rege também a vontade de um homem só, cujo poder, residindo igualmente na mesma família, passando também por direito hereditário, não é absoluto e sim limitado por leis estabelecidas pelo voto do povo.
>
> Outras regem-se a si mesmas por meio dos homens, que de tempos a tempos elegem para as funções do governo social.
>
> Na *democracia* ou republica, o povo exerce o supremo poder, elegendo de tempos em tempos aquelles cidadãos que se devem occupar do governo da nação.

[28] Abílio Cezar Borges publicou o *Quarto Livro de Leitura* em 1890 e o *Quinto Livro de Leitura*, em 1891. Sobre eles não encontramos registro de doações para Goiás.

[29] Como se verá mais adiante, no último capítulo, esses são data e acontecimento que de fato sobrevivem ao Império e permanecem referenciais na República, a despeito de outras que não se reeditam.

> O Brazil foi império até 15 de novembro de 1889, quando se proclamou a republica.
>
> Hoje todos os governos da America são republicanos (BORGES, 1890, p. 116-117).

Essa é a referência ao Império e à Republica encontrada no livro que, por estar em um capítulo separado do texto de história do Brasil, podia parecer uma discussão mais técnica, porque era mais descritiva e burocrática que política e histórica. Há, como se verá logo abaixo, uma referência à divisão administrativa da República. É evidente que há uma ideia de democracia subjacente ao conceito de República, mas nada há que nos explicite como isso se teria estabelecido no Brasil. O texto não vincula essa substituição de "formas de governo" ao percurso da história da nação, nem informa se as características mencionadas são efetivamente aqui exercidas.

Entre as páginas 74 e 115 do *Terceiro Livro de Leitura* (BORGES, 1890), estão os temas:

> - *Noções de Geographia Geral e da particular do Brazil*, constituído de uma parte inicial e as seguintes subdivisões: "Partes do mundo", "Continentes", "Paízes", "Republica dos Estados Unidos do Brazil – divisão administrativa e divisão eclesiástica" e "Rios do Brazil";
> [...]
> - *Producções Naturaes do Brazil*, com textos sobre o reino animal, reino vegetal e reino mineral, acrescidos de uma descrição desses reinos no Brasil;
> [...]
> - *Noções da Historia do Brazil desde seu descobrimento até sua independência*, constituído por trinta itens, precedidos de um texto de abertura endereçado aos "Queridos meninos". São eles: "Divisão do Brazil em Capitanias"; "Os francezes no Brazil"; Extincção das capitanias e creação de um governo geral"; "Primeiro governado geral"; "Os primeiros jesuítas no Brazil"; "Primeiro bispo do Brazil"; "Segundo governador geral"; "Terceiro governador geral"; "Confederação dos Tamoyos"; "Fundação da cidade do Rio de Janeiro"; "Quarto governador geral do Brazil"; "Divisão do Brazil em dous governos distinctos"; Volta do Brazil a um só governo geral"; O Brazil sob o dominio da Hespanha"; "Novo estabelecimento dos francezes no Maranhão"; "Os hollandezes ao norte do Brazil"; "Nova divisão do Brazil em dous estados"; "Nova invasão dos hollandezes, em que tomam a cidade de S. Salvador"; "Voltam os hollandeses e ocupam o Pernambuco"; "O Brazil entra de novo no domínio portugues"; "Nova invasão dos francezes no Rio de Janeiro"; "Projecto de Revolução em Minas Geraes (1789)"; "A família real no Brazil"; "A revolução de Pernambuco em 1817"; "Regresso de D. João VI com a corte para Lisboa em 1821"; "D. Pedro, regente do Brazil"; "O Fico"; "Reacção dos Portugueses na Bahia"; "D. Pedro acceita o título de defensor perpetuo do Brazil e convoca uma Assembleia Constituinte"; "D. Pedro proclama a independência do Brazil e é acclamado imperador"; "Expulsão das tropas lusitanas no Brazil"; "Dous de julho de 1823".

Mesmo não sendo uma produção diretamente vinculada ao IHGB, o texto apresenta as mesmas linhas gerais na interpretação da História do Brasil, seguindo quase todos os elementos estabelecidos pela instituição para os caminhos da escrita e do ensino da cultura

histórica oitocentista. Abílio Cezar Borges, segundo Valdez (2006), era um homem do seu tempo. Sua obra didática estava embebida dessa cultura histórica, mesmo não tendo sido encomendada pela agência oficial instituída pelo Império para elaborar e disseminar a História do Brasil.

Ao se referir à geografia geral e do Brasil, o texto começa por descrever o planeta, considerando que a "A sciencia que se occupa da descripção da superficie da terra denomina-se Geographia" (BORGES, 1890, p. 75). Isso nos conduz ao conceito de geografia assumido pelo IHGB, fundado numa ideia de natureza sem seres humanos, geografia sem sociedade, mantendo o perfil naturalista e descritivo, central para a ideia de ciência e de geografia de então.[30] Após a descrição das características das terras e das águas, o texto enumera as partes do mundo, divididas entre os continentes antigos – Europa, Ásia e África –, o novo continente – a América – e o novíssimo – a Austrália. Ou seja, a referência geográfica era eurocêntrica, como era também a histórica, inclusive aquela elaborada pelo IHGB. A América era nova em relação ao conhecimento que dela teve a Europa, referencial de civilização. Mas, objetivamente, a existência da América independe do conhecimento que dela teria ou não a Europa.

Ao listar os países existentes no mundo, começa por expor o conceito de país: "uma porção de terra, mais ou menos extensa, occupada por uma nação" (BORGES, 1890, p. 76), filiando-se integralmente ao conceito moderno de nação. A Europa é o único continente que tem todos os países listados. Os outros apresentam um ou dois nomes seguidos do "etc." Os países da Europa eram referência de nações consolidadas pela antiguidade e pela superioridade.

O Brasil, como conteúdo específico no texto, foi apresentado de duas formas pelas quais se organizava sua divisão: a administrativa e a eclesiática. Administração e Igreja apareceram, então, com o mesmo peso e o mesmo significado na constituição da ideia de nação brasileira. Enumeravam-se os estados – era uma edição já republicana –, os bispados e suas áreas de abrangência, pois não haveria nação sem a Igreja, que lhe era constitutiva. Segue-se uma rápida enumeração dos principais rios do Brasil, considerados, como não poderia deixar de ser, uma riqueza abençoada.

---

[30] A ideia de geografia produzida na primeira metade do século XIX e assumida pelo IHGB estava articulada às contribuições dos alemães Humbodlt e Ritter, considerando que, cada um, a seu modo, foi decisivo para a instituição da geografia como ciência que tem a tarefa de descrever a paisagem natural do Planeta. Sobre isso ver Moraes (1981), Ferreira (2006), Domingues (1996), Langer (2000).

Em seguida, o texto sobre as “Producções Naturaes do Brazil”, iniciado por um conjunto de afirmações que orientam todos os itens do tema: “Nenhum paíz há que possa levar vantagem ao nosso no que respeita às riquezas mineraes” (BORGES, 1890, p. 80), ou “Nas producções vegetaes é ainda o Brazil um dos paizes mais ricos do mundo” (BORGES, 1890, p. 73), ou ainda, sobre o reino animal, “Neste não foi o Brazil menos favorecido da Providencia do que nos outros reinos da natureza” (BORGES, 1890, p. 83). O ufanismo naturalista aqui já comentado quando discutimos o pensamento do naturalista viajante historiador Von Matius, premiado autor do roteiro para escrita da história do Brasil, fazia-se presente e deveria chegar às escolas de instrução primária de todo o País, formando as crianças que usariam esse material. Essa era uma grande nação, abençoada pela Providência Divina, a que o povo deveria fazer jus com seu trabalho e sua abnegação patriótica, ideia reforçada em diversas passagens do texto:

> Não existe, pois, caros meninos, em todo o mundo, paiz melhor aquinhoado que o nosso, em todas as producções naturaes.
>
> Entretanto, para nossa confusão e vergonha, precisamos que outros paízes nos mandem até o arroz, o milho, o feijão, a batata, o peixe salgado e a própria carne!
>
> E isto sómente pela falta de actividade e instrucção dos Brazileiros. [...]
>
> E não nos fallecem talentos, nem gênio inventivo, nem braços, nem mãos nem dedos delicados e habilíssimos!!
>
> Donde provém, pois, essa tão grande inferioridade nossa, unida a tão lamentavel dependência?
>
> Provém unicamente da falta de instrucçao e actividade dos Brazileiros.
>
> Trabalhai, pois, caros meninos, illustrai com ardor vosso espírito, afim de concorrerdes para o progresso de nossa querida pátria, e libertal-a da dependência em que vive, dos productos e da industria de outros paízes menos favorecidos pela natureza (BORGES, 1890, p. 83-85).

Nada há, nesse texto, que não esteja perfeitamente inserido no projeto de constituição da nação, na responsabilização do povo por sua história de atraso e em sua tarefa presente de edificação como civilização. Como nos diz Domingues (1996), a geografia, considerada ciência da natureza, assim como a botânica e a zoologia,

> ganharam largo reconhecimento por parte do poder político. A idéia de nação que se desenvolveu no Brasil naquela época criou uma imagem da nação associada às suas riquezas naturais: as riquezas, potencialmente econômicas que o país guardava em suas entranhas ainda inexploradas. A relação da história com a geografia, além da prática científica, evidenciava o valor ideológico e simbólico que adquiriu o meio ambiente do país para a política de construção da nação (DOMINGUES, 1996, p. 47).

Note-se que a tarefa civilizadora dirigia-se aos meninos, e que a instrução colocava-se como instrumento a serviço dessa tarefa.

Chegamos, então, ao capítulo sobre História, que, embora se refira exclusivamente ao Brasil, ocupa quatro vezes mais páginas do que o texto sobre Geografia. Isso reforça a centralidade da ideia de História na constituição do projeto educativo que deveria sustentar a formação da nação. Mesmo os conteúdos vinculados à Geografia, como vimos, são apresentados sob o viés do projeto de escrita da história oitocentista. Segundo Odália (1997, p. 18), "o historiador assume seu papel e sua missão: cabe-lhe a tarefa de dar forma e conteúdo ao projeto político. É o momento privilegiado do historiador. A grandiloquência da natureza brasileira, sistematicamente afirmada, funcionava como recurso retórico e instrumento de pressão sobre aqueles que deveriam assumir sua tarefa diante de um país "gigante pela própria natureza".

Alguns eixos presentes na obra de Varnhagen (2002) servirão de referência para compreender o texto de história do Brasil elaborado pelo Barão de Macaúbas para crianças livres entre 6 e 13 anos, no século XIX. Afinal, é dele a obra consagrada como história oficial da nação, segundo os preceitos prescritos por von Martius, em cumprimento às tarefas estabelecidas pelo IHGB e, em última instância, pelo Império. Abílio não é um historiador, um cientista da História. Em seu texto, não há rigor do documento, nem a comprovação pelas fontes, como pretendia e prescrevia o IHGB. Mas estava, como pretendemos demonstrar, imbuído da cultura histórica oitocentista. O texto de Varnhagen foi apresentado em 1857, e a primeira edição do *Terceiro Livro de Leitura*, de Borges, ocorreu em 1871, chegando a Goiás em 1873.

O texto começa pela afirmação de que, nele, as crianças vão conhecer "alguma cousa da historia deste nosso caro Brazil, que todos os Brazileiros devem conhecer e amar, desde que começam a ter uso da razão*"* (BORGES, 1890, p. 86). De início, já envolve os leitores em uma identidade única, brasileiros, aos quais nos é "caro" o Brasil, e a todos cabe, desde que tenham algum discernimento, conhecer e amar. Conhecer é constitutivo de amar, desde que seja o conhecimento que se estabelecia pelo projeto de nação em execução. Quanto mais conhecemos a grandeza da nação – história e natureza – mais a amamos.

Como já dissemos em outro momento, a questão indígena era um ponto a ser enfrentado na escrita da história da nação recém-fundada. Não havia como ignorar a presença indígena, mas era preciso absorvê-la e submetê-la ao projeto de nação branca e europeia, única possibilidade de alcançar a civilidade. Afinal,

> este imenso paiz, antes de ser descoberto, não tinha cultura de espécie alguma, não tinha villas, não tinha cidades; estava, pelo contrário, todo coberto de mato; e era habitado por numerosas tribus de indígenas, ou caboclos bravios e errantes, isto é,

> sem civilisação alguma e sem habitação determinada e permanente (BORGES, 1890, p. 86).

Segundo Varnhagen (2002, p. 35):

> Por toda a extensão que deixamos descrita não havia povoações fixas e que em seus habitantes visos de habitação permanente. [...] Nos selvagens não existe o sublime desvelo, que chamamos patriotismo, que não é tanto o apego a um pedaço de terra ou bairrismo, que nem sequer eles como nômades tinham bairro seu, como sentimento elevado que nos impele a sacrificar o bem-estar e até a existência pelos compatriotas ou pela glória da pátria.

Os índios não tinham cultura nem patriotismo, porque nem sedentários eram. Sem estarem vinculados a um território, como amá-lo e defendê-lo? A ideia de pertencimento territorial é condição para civilização e nação. Ou seja, a possibilidade de civilização somente foi realizável, para ambos os autores, a partir da ocupação europeia, pois, antes disso, prevalecia o nomadismo, a selvageria. Na impossibilidade de negar a presença indígena na formação do novo homem brasileiro, restava desqualificá-lo como referência civilizatória. Precisamos que o novo homem brasileiro, construtor da nação, seja branco. Em vários momentos, Borges emprega o termo "indígena" para referir-se igualmente a pessoas, animais e plantas do Brasil selvagem: "a imensa variedade de aves *indígenas* que possuímos" (BORGES, 1890. p. 83. Grifamos). Mas, a oportunidade de civilizarem-se, tanto para Borges quanto para Varnhagen, mesmo que resultante do acaso, felizmente, deu-se em 1500. Vejamos:

> Há já perto de 400 annos que esta nossa abençoada pátria foi casualmente descoberta por um distincto português, chamado Pedro Álvares Cabral, em uma viajem que fazia a India. Isso sucedeu a 21 de abril de 1500. Apenas avistou Cabral as terras do Brazil, para ellas dirigiu-se; e, contentíssimo do inesperado descobrimento, largou ancoras no melhor porto que encontrou, a que deu o nome de Porto Seguro (BORGES, 1890, p. 87).

Ou:

> Nas instruções escritas que recebeu [...] foi-lhe recomendado que se afastasse quanto pudesse da África, para evitar as suas morosas e doentias calmas. [...] Cabral foi se amarando da África e naturalmente ajudado a levar pelas correntes oceânicas [...] aos 22 de abril avistou a oeste a terra desconhecida (VARNHAGEN, 2002, p. 49).

O eixo comum é a surpresa pela descoberta, pelo acaso, pelo inesperado promovido pela natureza. A história do Brasil se sustentaria, em ambos os textos, em uma sucessão de atos administrativos, nos quais se destacavam os grandes feitos dos grandes homens, a começar pelo distinto português Pedro Álvares Cabral. Nota-se que, desde a primeira citação

ao Brasil, já no episódio da "descoberta" a referência que se deu ao lugar até então desconhecido foi "pátria", então utilizada como identidade territorial.

Mantendo-se esse perfil da narrativa, são descritas as capitanias hereditárias, doadas a "vassalos beneméritos" (BORGES, 1890, p. 88), sucedidas pelos governos gerais, a começar por Thomé de Souza, "filho natural de uma das primeiras casas do Reino, distinto por seus grandes dotes governativos e pelo valor e prudência" (VARNHAGEN, 2002, p. 77), quando "graças à sua prudência e incansável zelo, tudo prosperou" (BORGES, 1890, p. 90). A ideia de prosperidade, sempre recorrente, pressupõe, se assim colocada, a afirmação de uma unidade interna no projeto colonizador, como se ele fosse desprovido de contradições. Parece que todos prosperaram igualmente, não só a Coroa portuguesa e estavam igual e unitariamente imbuídos da disposição de manter o incansável zelo pelos lucros da metrópole. Essa unidade deveria ser assim insistentemente reafirmada, porque a ideia de unidade estaria na base da ideia de nação, unitária enquanto território e enquanto povo. Os índios, ao longo do processo civilizador eurocêntrico, tinham oportunidades de demonstrar sua adequação aos interesses portugueses que, ao fim, deveriam ser também os seus: "Thomé de Souza, nomeado para tão importante cargo, chegou à Bahia no anno de 1549; e teve o melhor recebimento, quer da parte dos colonos, quer da dos indígenas, os quaes em signal de obediência vieram depor-lhe aos pés arcos e flechas" (BORGES, 1890, p. 89).

Varnhagen e Borges descrevem os sucessivos governos gerais e a ação também civilizadora dos jesuítas, que, quando morriam "devorados pelos selvagens" ou "assassinados por piratas", entravam para a galeria dos heróis da nação (BORGES, 1890, p. 90-91,95; VARNHAGEN, 2002, p. 79-80). Sua intervenção, desde o início da colonização, foi garantia de inserção no mundo civilizado.[31]

Um aspecto decisivo na constituição da nação e na identidade desse povo era a garantia de sua unidade territorial. Para tanto, era preciso ensinar a esse povo que defender sua integridade era defender a própria vida. Assim fizeram Varnhagen e Borges. Ambos os textos descreviam sucessivamente as lutas travadas durante o período colonial contra as "invasões" holandesas, as "ocupações" francesas e os "ataques inimigos" de toda ordem, inclusive os índios, colocando em risco o projeto de nação em andamento. Vale dizer que, mais uma vez, os índios tiveram, ao longo das "invasões estrangeiras" a oportunidade de integrar o projeto e, quando o fizeram, foram reconhecidos como civilizáveis. Para esse enfrentamento à ameaça estrangeira, eram convocados e prontamente se dispunham,

[31] "Com Thomé de Souza vieram seis padres da Companhia de Jesus, trazendo por superior o grande Manuel da Nóbrega, a quem muito se deve a civilisação do Brasil" (BORGES, 1890, p. 90).

brasileiros, dirigidos pelos representantes da Coroa portuguesa, em nome “de nosso amado Rei”, como a ele se refere várias vezes o texto de Borges: “Por esse tempo, já se tinham os francezes estabelecido em varios pontos das costas do Brazil; e só depois de muitas luctas conseguiram os donatários expulsal-os de seus domínios” (BORGES, 1890, p. 88). Ou como em:

> Mendo de Sá teve de luctar por muito tempo com a guerra que por toda parte moviam os indígenas contra os colonos; e quando, vencidas já as maiores difficuldades se dispunha a tirar proveito da paz em benefício da colônia, teve que volver sua atenção e forças contra os franceses que desde 1555 se haviam estabelecido na Bahia do Rio de Janeiro (BORGES, 1890, p. 91).

Ou ainda em:

> Seis annos depois, em 1630, outra frota hollandeza forte de 7 mil soldados apresenta-se diante da cidade de Olinda [...]. Mas, desvanecido o primeiro movimento de terror, cobraram animo os habitantes [...] fizeram rosto ao inimigo, que sahiu a atacal-os e o desbarataram completamente (BORGES, 1890, p. 99).

Esses enfrentamentos ao “inimigo invasor” colocava todos os membros da sociedade sob um mesmo projeto: defender o território. O registro dessas lutas impunha-nos a tarefa presente, no conturbado Império, de defender tal patrimônio e garantir sua integridade. Enfim, se custou tanto garantir essa integridade, como demonstrou nossa história aqui registrada, não seríamos nós, brasileiros – a quem caberia usufruir da nação constituída e unificada – que deixaríamos de cumprir nossa parte. Afinal, “um herói das guerras holandesas não é apenas um herói, ele é o elemento constituinte de uma nova nacionalidade nascente” (ODÁLIA, 1987, p. 14). É como também se encontra no texto de Varnhagen (2002, p. 85):

> Cabe dizer que, por todas as capitanias, os receios de alguma invasão estrangeira era como um sentimento público.
>
> Mas, melhor o tinha disposto a Providência, em favor da futura unidade da atual nação brasileira, que fala toda a mesma língua e professa, Deus louvado, a mesma religião (VARNHAGEN, 2002, p. 86).

A maior parte dos textos Borges (1890) e Varnhagen (2002) é dedicada ao tema da defesa do território. A questão da unidade é, ao mesmo tempo, uma conquista e uma bênção. Nesta visão, se todos somos brasileiros e unidos lutamos contra os inimigos, a paz asseguraria o progresso e o território como patrimônio de todos.

O texto do Barão de Macaúbas não faz referência ao negro africano escravizado, mesmo considerando que, segundo Valdez (2006), o autor filiava-se à causa abolicionista. Isso reafirma a ideia de que ser abolicionista não correspondia, especialmente na transição Império/República, à disposição de incluir os negros na história escrita, sobretudo se a isso se

vinculasse a ideia de que os negros se tornariam sujeitos dessa história. Isso não estava nos planos do IHGB. Mas os negros não foram tão solenemente ignorados, mesmo porque seria impossível algum convencimento sobre uma escrita da história do Brasil que assim o fizesse. A ideia de povo brasileiro que se produzia como sustentação do projeto de nação considerava o surgimento de uma identidade unificadora das etnias formadoras da população, hegemonizadas pelo homem branco brasileiro.[32]

As tentativas de independência, especialmente a Inconfidência Mineira, como ficou conhecido o movimento de 1789, foram tratadas diferentemente pelos dois autores. Para Varnhagen (2002), um movimento que confrontasse o poder estabelecido poderia levar ao desmonte do Estado, a uma guerra civil, à perda do controle político. Não seria essa a forma de alterar as relações entre o Brasil e Portugal. O historiador do IHGB não deixa de referir-se ao movimento mineiro como um lance de coragem, mas, que não corresponderia jamais ao projeto de convivência social que se pretendia como exemplo para a nação em formação. Borges (1890) tratava a Inconfidência Mineira como um ato heróico, uma corajosa e patriótica manifestação da ideia de rompimento político com a dominação portuguesa. Não deixava, porém, de identificá-la como uma conspiração, e seus participantes como conjurados. Esses termos remetem à ideia de ilegalidade, de negação do Estado. Aí, sim, há um ponto de contato entre as abordagens dos dois autores. Aqui percebe-se uma aproximação de Abílio Cesar Borges à geração de 1870, marcada pelo distanciamento do romantismo, pela aproximação ao positivismo, incluindo a reescrita da Inconfidência Mineira como ato de heroísmo pela liberdade e independência do Brasil e não como ameaça à nação. Porém, não podemos considerá-lo filiado a esse grupo de intelectuais.[33]

Ao tratarem do processo da Independência mais diretamente, ambos os textos apresentam uma sequência de acontecimentos que remeteram ao rompimento político, desde que não se perdesse a linha de continuidade dos feitos europeus durante o Período Colonial. Isso é tão demarcado que o início dos fatos que desembocariam na independência é a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, considerada um marco tão grandioso quanto favorável ao progresso do País:

---

[32] Varnhagem reconhece que o trabalho do negro foi fundamental para o progresso da lavoura da cana, por exemplo, mas não deixa de desqualificar sua identidade étnica e cultural, descrevendo-a como pervertida de costumes e "alheia à ternura da família", considerando, enfim, que essa não poderia ser a referência para a constituição da identidade da nação em formação (VARNHAGEN, 2002, p. 75).

[33] No Capitulo III deste trabalho voltaremos a tratar a influência da geração de 1870 sobre o ensino de história em Goiás, quando discutirmos a obra de Americano do Brasil.

> Na Bahia, onde teve enthusiastico recebimento, demorou-se D. João VI alguns dias e apezar das instantes solicitações do povo para ahi fixar a residência da cote, seguiu para o Rio de Janeiro. [...] Como na Bahia, foi aqui recebida a familia real com festivo enthusiamo; pois os habitantes da grande colônia compreendhiam de quanta vantagem era semelhante facto para ella (BORGES, 1890, p. 104).

> A cidade da Bahia conserva ainda hoje a memória desta visita com que a honrou o príncipe do Brasil, em um pequeno obelisco erigido no passeio público. [...] E deve conservá-lo [...] que representa as providências tomadas pelo príncipe durante sua estada na Bahia [...] franqueou os portos ao comércio direto de todas as nações e com isso emancipou de uma vez da condição de colônia (VARNHAGEN, 2002, p. 141).

A efetivação da Independência, como já dissemos, foi estabelecida como o marco fundador da nação, que resgatou da colonização a civilização trazida pelos brancos superiores. Mesmo que não se negassem os conflitos pós-independência, especialmente com os portugueses radicados na Bahia, a independência apareceu como uma transição que não alterou a estrutura já consolidada. Nos dizeres de Odália (1997), a nação que surgiu deveria constituir-se num contínuo da colônia, que já se revelara suficientemente maleável para garantir sua pacífica transformação em nação. Os sucessivos acontecimentos descritos por Borges (1890) montam essa interpretação. Para ambos, não houve ruptura entre o momento colonial e o momento nacional, pois foi a experiência colonial que possibilitou a transição. Assim, a família real portuguesa veio ao Brasil e se foi, abrindo os caminhos para a transição pacífica, como se considerasse que o filho já podia caminhar pelas próprias pernas, desde que civilizadas. D. Pedro, então, tornou-se regente, proclamou o "Fico", "aceitou" o título de defensor perpétuo do Brasil, foi "aclamado" imperador:

> Em caminho, voltando de S. Paulo, recebeu D. Pedro cartas de El-Rei, concebidas em termos tais, que o decidiram a proclamar em continente a independência do Brazil de um modo categórico, decisivo e irrevogável, o que realizou alli mesmo nas margens do Ipiranga, pequeno rio daquella província, o qual por esta razão ficou celebre nos annaes da historia brazileira.
>
> Este facto grandioso realizou-se a 7 de setembro de 1822.
>
> Chegou o príncipe ao Rio de Janeiro a 15 do mesmo mez; e à noite apresentou-se no theatro com uma legenda no braço esquerdo, que dizia – Independencia ou Morte:- pelo que foi enthusiaticamente victoriado pelo povo, que pouco depois, a 22 de outubro, o acclamava imperador constitucional do Brazil (BORGES, 1890, p. 114-115).

> Não lhe restava, pois, mais que uma das duas resoluções a tomar: ou proclamar de todo a Independência, para ser herói, ou submeter-se a cumprir e fazer cumprir novos decretos [...]. Não era mais possível contemporizar. E, inspirado pelo gênio da glória, [...] não tardou nem mais um instante e passou a lançar, dali mesmo [...] o brado de Independência ou Morte. Com essa resolução acabava de salvar o Brasil (VARNHAGEN, 2002, p. 159-160).

Após a Independência, há apenas no texto de Borges a informação dos conflitos na Bahia para a expulsão de tropas lusitanas, em outro ato heróico do patriota povo baiano. Aí se encerrou a história a ser ensinada para crianças de 6 a 13 anos, no século XIX, no Brasil. Outros textos que se referem diretamente à Historia do Brasil são encontrados mais adiante, não inseridos no capítulo a ela destinado, mas que ensinam grandes feitos de grandes homens que devem ser referenciais para a formação da criança em sua instrução primária. Assim, Borges (1890, p. 222-225) descreve a biografia de José Bonifácio de Andrada e Silva, "daquelle justamente a quem mais devemos nossa independência [...] pelas suas virtudes, sabedoria e patriotismo" (BORGES, 1890, p. 222).

Tudo isso tinha de ser ensinado às crianças que deveriam ter acesso ao conhecimento de sua história através da escola. Porém, como não encontramos registro do acompanhamento de aulas que demonstrem a efetivação dessa tarefa, não há como afirmar como isso se deu – se é que se deu. Mas havia os livros para que isso se realizasse. Lá estava o projeto de escrita da história do Brasil, elaborado, materializado e razoavelmente disponível. Estava a província de Goiás inserida nesse projeto de instituição da nação, do qual a escrita da história, como cultura histórica, era constitutiva.

Outro elemento precisa aqui ficar registrado como componente da cultura histórica oitocentista, observável na instrução primária em Goiás. Trata-se dos atos de avaliação pública, realizado periodicamente nas escolas, registrados nos "termos de exame" publicados regularmente no *Correio Official*. Os exames eram atos públicos, referendados e presenciados pelo governo da província ou pelo seu representante, que, por sua vez, representava o poder constituído da nação – o Império. Eram solenidades para as quais se preparava toda a cidade. Em numerosos termos de exame publicados no *Correio Official*, não encontramos referências a exames que envolvessem especificamente os conteúdos de História.[34]

O regulamento da Instrução Pública de 1869 estabelecia que os exames seriam públicos, presenciados pelas autoridades administrativas e religiosas. Os alunos eram examinados individualmente, e provados por disciplina: plenamente com distinção, ou plenamente, simplesmente. Os principiantes não eram examinados, mas deviam comparecer ao ato solene. As publicações mais frequentes de termos de exames são das paróquias. Os meninos eram examinados em leitura, prática das quatro operações com números inteiros, escrita em letra fina e doutrina cristã. As meninas, além desses conteúdos, também passavam

[34] A partir de 1875, tornaram-se frequentes as publicações de termos de exame da instrução primária, que se seguiram por todo o período imperial. A maior parte deles pode ser encontrada entre os livros 23 e 36 do *Correio Official*, preservados no Arquivo Histórico Estadual.

por exames de trabalhos de agulha. A circunstância do exame era aterradora para o examinando, que ficava exposto à banca constituída por autoridades provinciais, representantes do Império. Ser aprovado correspondia a um feito pela nação e assegurava ao estudante, como condecoração, uma fita entregue pelo representante imperial mais graduado entre os presentes. O termo de exame era lido ao final do procedimento, e o resultado era divulgado em nome do governo provincial.[35] É possível imaginar a cena e quase visualizar o peso sobre os ombros da criança, de no máximo 13 anos de idade, cujos conhecimentos eram avaliados, após aulas precárias com material didático quase nenhum, perante o governo e a Igreja. Mesmo que as condições para o acesso e a permanência na escola de instrução primária fossem aquelas exemplificadas nas estatísticas citadas no começo deste texto, um ato público desse nível era um acontecimento que marcava toda a cidade, vila ou freguesia, ficando todos imbuídos dessa mesma cultura histórica que identificava a criança patriota, cumpridora da sua tarefa pela nação. Afinal, esse era o conteúdo trazido pelos livros do doutor Abílio.

O que podemos parcialmente concluir sobre as relações entre a Instrução Primária em Goiás Imperial e o ensino de história é que se cumpria, nos limites das possibilidades materiais e subjetivas da província, o programa estabelecido pela cultura histórica oitocentista. O que ficou marcado como irrefutável foram o conhecimento e o reconhecimento desse programa, e que seu cumprimento se dava de maneira direta e indireta diante das relações gerais dos governos provinciais com a ideia de escola nesse momento tão em formação, como a ideia mesma de nação. Contudo, afastamos a ideia de que a instrução pública numa província tão distante dos centros dirigentes e de tão parcos recursos disponibilizados para a imensa tarefa da instrução estaria também distante da escrita da história oitocentista e do projeto educativo prescrito pela nação em formação.

1.2 O LICEU DE GOIÁS: ESCRITA DA HISTÓRIA E PROJETOS EM DISPUTA

A criação dos liceus[36] no Brasil deu-se no contexto da aprovação do Ato Adicional de 1834, quando o governo imperial repassou a responsabilidade sobre a instrução pública primária e secundária às províncias, quase ao mesmo tempo em que criava o Colégio Pedro II que, como se viu, seria o referencial para o ensino secundário no País. O Liceu de Goiás foi o

---

[35] É o que se verifica em matéria do *Correio Official*, 30 de Abril de 1879, p. 3.

[36] A grafia histórica do nome dado às escolas secundárias aparece como *Liceo*, *Lyceu* ou como *Lyceo*, nos documentos do século XIX pesquisados. Optamos pela grafia atual, *Liceu*.

17º a ser criado no Brasil, através da Lei n. 9, aprovada em 17 de Junho de 1846, e o 12º a ser instalado, em 23 de fevereiro de 1847.

A partir de sua instalação em uma varanda e uma sala nos fundos do andar térreo da Casa de Tesouraria, na cidade de Goiás, o Liceu acompanhou toda a história de Goiás e da educação no estado. Foi a primeira escola secundária da província, e tinha como objetivo formar e preparar alunos goianos para os cursos superiores nos centros do País e mesmo fora dele. Desde a sua fundação, seu alcance se limitou a preparar alunos para os exames exigidos para a conclusão do secundário e entrada nos cursos superiores, somente realizados sob o controle e a autorização do Colégio Pedro II. Isso percorreu todo o Período Imperial. Mesmo com algumas tentativas para efetivar sua equiparação ao Colégio Pedro II antes da instalação da República, o Liceu de Goiás somente passara a emitir certificados a partir de 1907, sob o governo provincial de Miguel da Rocha Lima, quando o Colégio Pedro II já se havia transformado em Ginásio Nacional (GASPARELLO, 2002). A equiparação foi intensamente festejada, pois a instituição goiana foi a 51ª a ser equiparada ao Ginásio Nacional, no País, quando, por exemplo, Minas Gerais já possuía 16 Instituições de ensino secundário, entre públicas e particulares, todas já devidamente equiparadas. A partir de então, iniciava-se uma nova etapa na história da instituição (BRETAS, 1991).

Sua história caminhou junto com a história da escola normal, especialmente no Período Imperial. Por isso, não destacaremos um item para tratar da escola normal, que entre instalações e fechamentos, somente alcançou autonomia em 1929. O Liceu também passou por vários momentos de funcionamento e não funcionamento, desde sua criação e instalação inicial, em 1846/1847, até sua transferência para a nova capital, Goiânia, em 1937.[37]

Joaquim Ignácio de Ramalho assumiu a presidência da província por nomeação imperial em 1845 e trouxe consigo vínculos com o universo das letras e com a tarefa legal da instrução pública, descentralizada desde 1834. Até a criação e instalação dos liceus pelo País, existiam as chamadas “aulas avulsas”, que constituíam um nível intermediário entre as primeiras letras e o ensino secundário, e que eram dadas isoladamente. (PENNA, 2006). A Lei n. 9, sancionada em 20 de junho de 1846, estabeleceu que seriam reunidas as cadeiras isoladas ou aulas avulsas já existentes de Gramática Latina, Geometria e Filosofia Raciona, e Moral e criadas as cadeiras de Língua Francesa, Retórica e Poética, e a de Historia e Geografia, que, a partir de então, todas juntas, seriam ministradas no Liceu de Goiás (GOIÁS, 1846). Ao longo de sua história imperial, cadeiras eram incluídas ou suspensas em função do

[37] Esse foi um dos primeiros atos do governo Pedro Ludovico, efetivados na nova sede do poder, reafirmando o significado de uma instituição secundária então já consolidada no jogo político regional.

volume de matrículas ou dos debates sobre o perfil curricular da instituição. No entanto, a base do quadro de cadeiras oferecidas permaneceu esse mesmo ao longo de todo o período em questão. Não havia escalonamento ou gradação entre as disciplinas, e os alunos eram matriculados por cadeiras e não por série, com todos os níveis numa mesma aula, atendidos individualmente. Por essa razão, veremos diferentes números de alunos matriculados em cada cadeira. Os salários foram fixados em 500$000 anuais para cada cadeira, mas, inicialmente, o salário do professor de História e Geografia seria de 600$000, diante da ausência de professores disponíveis. O diretor seria de livre indicação do presidente da província e receberia um salário anual de 400$000 (GOIÁS, 1846). Segundo Araújo e Silva (1975), os professores do Liceu eram, em geral, desde a sua fundação, as pessoas mais ilustradas da província, comumente religiosas. Não demorou muito para que o salário do professor de Latim chegasse a 900$000, como noticiava a *Gazeta Official* de 21 de setembro de 1859, por ser a disciplina de maior interesse, devido ao número de matriculas ao longo dos anos de Império e pela evidente presença da igreja dentro e fora do Liceu (TABELA..., 1859, p. 2). Nesse mesmo reajuste, os demais professores passariam a receber 700$000 (TABELA..., 1859, p. 2). Não havia professor qualificado especificamente para uma cadeira ou com uma formação diretamente voltada para a atividade docente. Assumiam as cadeiras pessoas com alguma formação técnica, como engenheiros, ou com formação mais geral, como advogados. Mas, comumente, professores de uma cadeira eram transferidos para outras totalmente diferentes da original quanto à área de conhecimento, dependendo das necessidades do momento.[38]

O interesse pelas cadeiras oferecidas pelo Liceu não foi significativo durante todo o Império, pois, sem a equiparação da instituição goiana ao Colégio Imperial de Pedro II, não havia certificação reconhecida. Para se ter uma ideia do quadro geral de matrículas, vejamos alguns dados. Em 1853, por exemplo, eram 124 matrículas e 88 alunos matriculados, visto que as matrículas eram por cadeira, independentemente de seriação. Destes, 53 estavam matriculados em Latim e apenas um em História e Geografia (ARQUIVO..., 1853). Em 1870, havia 103 alunos matriculados: 35 em Gramática Latina; 21 em Francês; 14 em Contabilidade; 20 em Música; 13 em História e Geografia. Naquele ano nenhum aluno de História e Geografia foi examinado, por se tratar de matrículas recentes (RELATTÓRIO..., 1870). Em 1871, já no governo de Antero Cícero de Assis, eram 126: 15 de História e Geografia e, pela primeira vez, com três alunos examinados, juntamente com 13 de Latim e

[38] Foi assim, que o professor de História João Caetano Silveira Pinto abandonou a cadeira original e passou a dar aulas de Francês (LYCEO, 1876, p. 4).

13 de Francês (RELATTÓRIO..., 1871). Em vários momentos, cadeiras eram suspensas por falta de alunos, como aconteceu em 1868, quando foram fechadas as cadeiras de História e Geografia, Inglês e Língua Nacional (LYCEO..., 1868, p. 3).

As cargas horárias das disciplinas eram distribuídas na proporção do significado de cada uma para o quadro geral do ensino secundário de então. As aulas de Latim tinham o maior número de alunos matriculados e também a maior carga horária diária. É o que aqui se exemplifica:

> Horário de aulas no Liceo
> Latim 1e 2 – das 8 ás 11 horas
> Frances e Música – de 15 a 17 horas
> História e Geografia – de 7:30 às 9 horas
> Filosofia – das 9 às 10:30 horas
> Aritmética – das 12 às 13:30 horas (HORÁRIO..., 1859, p. 4)

Os livros disponibilizados eram caros e raros. Segundo Bretas (1991), em geral, apenas o professor possuía um exemplar do livro em uso nas aulas. Com ele, fazia ditados e transcrições. Ainda segundo Bretas, diante da precária formação dos professores, muitos faziam questão de não permitir o acesso dos alunos aos livros, porque isso poderia redundar em alguma confrontação de informações ou na hipótese de um aluno obter mais informações do que as de que o professor dispunha. Um fato de extrema relevância foi o funcionamento do Gabinete Literário Goiano, logo após sua instalação e durante quase todo o período imperial, na sede do Liceu, sob a condição de disponibilizar o acesso dos alunos a seu acervo. Fundado em 1864, sob os auspícios do governo provincial, que cedeu, inicialmente, uma sala dos correios, o gabinete foi transferido para uma sala do Liceu em 1867,[39] onde permaneceu até 1879 (BRETAS, 1991).[40] De qualquer forma, o acesso dos alunos do Liceu ao parco acervo do Gabinete certamente ampliou as possibilidades de leitura dos estudantes. Estabeleceu-se, enfim, uma ligação direta entre o que dispunha o gabinete e o que liam os alunos do Liceu. Por isso, podemos dizer que o acervo constante do Gabinete Literário Goiano influenciou a formação de uma cultura histórica que se vinculava aos conteúdos estudados no Liceu, inclusive para a cadeira de História e Geografia.[41] Quando, mais adiante, discutirmos não só esse acervo, mas também a intervenção da instituição na sociedade goiana oitocentista, isso

---

[39] Em setembro de 1870, foi aprovada a Resolução n. 447, através da qual a província concedeu subvenção de 240$000 anuais ao Gabinete Literário, sob a condição de sua biblioteca ser mantida no prédio do Liceu.

[40] No segundo capítulo deste trabalho, haverá uma seção dedicada ao papel desse gabinete na formação da cultura histórica oitocentista em Goiás.

[41] A reunião mensal do Gabinete Literário Goiano havia sido presenciada por inúmeros alunos do Liceu, posto que ele sediava as atividades da instituição (GABINETE..., 1871, p. 2).

ficará mais evidente. De todo modo, o acesso à leitura na província estava diretamente vinculada ao gabinete – suas aquisições e doações, seus atos solenes e suas reuniões, no cotidiano dos alunos do Liceu. Fora do Gabinete Literário, o acesso aos livros era ainda mais difícil. Vez ou outra, eram disponibilizados exemplares para compra, a preços proibitivos, conforme anúncios no *Correio Official*:

> Pelo principal e carreto existem à venda nesta repartição os livros e objetos abaixo declarados:
> Curso de história universal por Le Bas - 10$710- mais são gramáticas e dicionários de português e Frances.
> Secretaria da Tesouraria de Fazenda Provincial de Goyaz (AVISO, 1871, p. 4).

Observe-se que o vendedor era a Tesouraria da Fazenda Provincial, e não um comerciante particular.

Os investimentos no Liceu eram bastante reduzidos, e os relatórios iniciais da Instrução Pública costumavam ser bem sucintos.[42] As lutas políticas iam-se acirrando, revelando seus aspectos locais e até mesmo a inserção da província em debates nacionais, inclusive no que diz respeito à Instrução Pública. Os relatórios ganharam mais destaque e começaram a mostrar posições claras sobre os confrontos em andamento. Os debates sobre Educação ocupam um espaço político significativo nacionalmente e, embora Goiás seja uma província relativamente à margem, chegam até aqui, onde são travados com intensidade. Os debates afloravam frequentemente nas páginas dos jornais. O *Correio Oficial* publicava relatórios de governo, artigos e editoriais a ele vinculados; *Província de Goyaz*, de oposição, em artigos assinados ou editoriais, posicionava-se sobre as questões da instrução e sobre outros temas transformados, todos, em objeto de confronto.[43] Esses debates tinham no Liceu um espaço privilegiado, pois era onde pessoas influentes na vida regional se encontravam. Como já dissemos, os professores do Liceu eram pessoas com alguma formação de nível superior, e essa não era uma titulação abundante na província. Os professores eram também vinculados a outras atividades, em geral públicas, e ocupavam posições em cargos graduados da administração, ou exerciam funções parlamentares ou eclesiásticas.

---

[42] No Relatório de Antonio Joaquim da Silva Gomes para a entrega da presidência a Francisco Mariani, publicado em 30 de dezembro de 1852, apenas consta, sobre a instrução pública, que foram comprados dois globos – um terrestre outro celeste para o Liceu, num momento ainda de criação de condições iniciais de funcionamento (RELATÓRIO..., 1852, p. 2).

[43] Exemplos destes embates podem ser encontrados nas edições do *Correio Oficial*, de 1 de janeiro de 1867, 26 de fevereiro e 23 de outubro deste mesmo ano, em artigos intitulados *"A pedido"* e dirigidos nominalmente a Felix de Bulhões, localizados no Livro 15 do Arquivo Histórico Estadual.

O significado da existência e do funcionamento do Liceu não se limitava ao número de alunos com frequência regular. O debate que a instituição provocava era mais arrojado que o próprio espaço físico destinado ao Liceu que, ao longo do Império, mudou-se frequentemente de endereço. Isso perdurou até o Liceu fixar-se na antiga residência do Dr. Corumbá, que a havia deixado como herança ao governo, para que fosse destinada ao ensino de Geometria. A finalidade expressa no ato de concessão não impediu que o imóvel abrigasse tropas durante a Guerra do Paraguai, onde permaneceram até 1867, quando o Liceu retomou sua sede e de onde somente sairia por ocasião de sua transferência para a nova capital, em 1937 (BRETAS, 1991).

Os principais focos desses embates eram as relações travadas entre o Liceu e o Seminário Episcopal, entre a Escola Normal e o Liceu e as mudanças programáticas travadas ao longo da existência imperial da instituição. O eixo geral das três questões era o papel da instrução pública secundária, disputada entre o laicato e o clero. Por meio da discussão pública desses três aspectos, a própria existência e o funcionamento do Liceu eram frequentemente colocados em xeque.

Essas polêmicas eram travadas entre os representantes do governo provincial, aliados aos representantes da igreja católica, de um lado, e os liberais, de outro. Curioso é o fato de a oposição ser, na maioria dos debates, representada pelo então professor de História e Geografia do Liceu, Félix de Bulhões, que ocupou a cadeira durante um dos períodos de maiores confrontos entre governo e oposição, entre 1869 e 1871. Esse professor permaneceu na cena dos debates mesmo depois de deixar as aulas do Liceu. Uma estatística citada anteriormente dava conta de que, em 1871 havia quinze alunos matriculados em História e Geografia, uma quantidade até então jamais obtida. O crescimento do numero de alunos matriculados nessa cadeira era lento e havia uma proporção de um para quinze alunos de Latim, pelo menos. Por essa época, esses números, beiravam à média de um para quatro. Também era inédito o exame e a aprovação de três alunos dessa cadeira naquele ano.

Esse feito foi parte dos enfrentamentos políticos entre Bulhões, então professor de História e Geografia e o governo provincial. Não podemos atribuir a atividade oposicionista de Bulhões ao fato de ser ele professor de História e Geografia, evidentemente. Sua intervenção anticlerical, cientificista e abolicionista na cena política regional é anterior ao período em que era professor dessa cadeira e vai além dele.[44] Mas, como se verá, não se pode deixar de reconhecer a influência de suas aulas, especialmente sobre a juventude vinculada ao

[44] Os Bulhões, nesse momento, construíam as bases do que seria a primeira grande oligarquia regional, como demonstra o clássico estudo de Maria Augusta Sant'Anna de Moraes (1974).

Liceu. Bulhões, professor da cadeira de História e Geografia em 1869, combinava essa atividade com as exigências de deputado da Assembleia Provincial, numa dupla jornada de trabalho assim solucionada:

> O bacharel Antonio Felix de Bulhões Jardim, professor publico de história Universal e Geografia do lyceo desta capital, estando inibido para exercer esse cargo durante os dois meses de sessão da assembleia provincial, na qual tem assento, continua a dar lições particular e gratuitamente a seus discípulos, no salão do liceo, das 7 às 8 horas da noite (AULA..., 1871, p. 4).

Não atribuímos esse fato integral ou absolutamente à peculiaridade temática do ensino de História e Geografia, saberes tão propícios a debates políticos, pois são conteúdos que remetem necessária e explicitamente a visões de mundo, de sociedade, de homem. Mesmo porque, como também já dissemos, não havia um professor de História e Geografia formado e qualificado, conforme a rotatividade e precariedade com que eram preenchidas as vagas da docência secundária da época. Mas também não há como negar uma relação que supera a coincidência de ser Antonio Félix de Bulhões, a um só tempo, professor de História e o polemista central da oposição ao governo provincial. Uma oposição atende tanto às questões gerais da sociedade – como o questionamento do poder imperial sobre as províncias, que leva à indicação dos presidentes, tão questionada pelo opositor – quanto às questões relativas ao projeto de instrução pública em vigor. Tanto foi que bastou que as aulas fossem ministradas como Bulhões acima informava, para que ele fosse suspenso da regência da cadeira e tivesse seus vencimentos cortados. O presidente da província aliou esse fato ao baixo número de alunos matriculados em 1869, na cadeira regida pelo opositor, que a essa altura, em 1871, já tinha formalizado o registro de 13 alunos para suas aulas. Bulhões recorreu da decisão, também como elemento desse embate político: “Antonio Felix de Bulhões Jardim, professor de historia e geografia do liceo recorrendo da decisão da Tesouraria Provincial que mandou descontar os seus vencimentos pelas faltas justificadas. Informe o Sr. Conego Inspetor Geral da Instrução Publica” (DESPACHO..., 1871, p. 3).

Quase nunca se cortavam salários de um professor ou se punia com suspensão das atividades docentes, visto que a maioria das indicações para as vagas vinculava-se ao jogo político regional. Mas, em se tratando de Bulhões, em contato com a juventude do Liceu, isso já se transformava em um problema a ser tratado com mais atenção e rigor nas decisões. Bulhões deixou a cadeira de História e Geografia para assumir, como Juiz de Direito, a Comarca de Paranã. Sua vaga de professor foi preenchida por Ramiro Pereira de Abreu.

Mas, afinal, que debates eram esses e como se articulavam a um projeto de instrução pública e, mais especificamente, ao ensino de História e a uma cultura histórica hegemônica? O primeiro motivo dos conflitos foram as sucessivas tentativas de dissolver o Liceu e transformá-lo em um Seminário Episcopal, que, evidentemente, daria prioridade a uma formação religiosa, abolindo quase totalmente as disciplinas de cunho cientificista, defendidas por Bulhões. Ao mesmo tempo, a incorporação do Liceu ao Seminário Episcopal o transformaria em um internato. Essa era uma intenção que vinha de longa data:

> As relações n. 16 e 17 mostram os resultados dos trabalhos do Liceo, no fim do ano letivo passado, e o numero de alunos matriculados em suas diversas cadeiras, no corrente. A diferença tão considerável que se nota entre o numero de estudantes examinados e os matriculados, indica que este estabelecimento também necessita uma reforma pra melhor preencher o fim da instituição, qualquer que seja Ella parece-me, deve ser subordinada à idéia capital de fazer-se do mesmo estabelecimento um bem regido internato que ofereça aos pais de família dos diversos pontos da província um meio seguro de alcançarem para seus filhos aproveitamento tanto literário como moral. Estando a renda provincial muito longe pra ocorrer as despesas, que teria que acarretar a execução desta idéia, pedi ao Governo Imperial que tão solicito se tem mostrado em promover a educação do clero, em geral, que atendendo ao estado desta Diocese, em particular, fundasse nesta cidade um Seminário ao qual deviriam se unir as cadeiras do Lyceo (ARQUIVO..., 1854, p. 35).

A argumentação fundava-se na ideia de que o Liceu gastava muito para apresentar poucos frutos e que estava limitando o acesso de possíveis alunos de cidades do interior da província. Ora, se fosse essa a intenção – disponibilizar as cadeiras do Liceu a alunos de cidades do interior – não seria necessária a implementação generalizada do regime de internato, tentativa expressa em documentos oficiais quase tão antigos quanto a fundação da primeira escola de ensino secundário em Goiás. O Seminário Episcopal foi criado em 1860, mas foi instalado apenas em 1871. Esse interstício foi marcado pela ação oficial na direção da fusão. A atividade do Seminário Episcopal de Santa Cruz, nome atribuído após a instalação, transcorreu em sobressaltos ao longo do Império, firmando-se como internato a partir de 1881, após permanecer fechado por quatro anos. Seu funcionamento estabilizou-se até o final do Império (BRETAS, 1991). Mas, o período que nos interessa para a discussão aqui proposta é o anterior, marcado pela instabilidade, diretamente vinculada às intenções do governo quanto aos destinos do Liceu.

Em 1861, ao passar a presidência da província para Francisco Januário da Gama Cerqueira, o presidente Antonio Manoel de Aragão e Mello saudava a criação do Seminário Episcopal e afirmava que o Liceu não tinha aproveitamento, a não ser para alunos da capital, porque não tinha internato.

Nesse período, o cônego D. Joaquim Gonçalves de Azevedo, que acumulava as funções de sacerdote e Vigário Geral, além de ser Inspetor Geral da Instrução Pública, Diretor e professor do Liceu, não via com bons olhos essa fusão, afirmando que a convivência entre alunos do Liceu e futuros sacerdotes macularia a formação eclesiástica dos seminaristas. Pretendia a instalação do Seminário Episcopal sob financiamento dos cofres públicos, mas sem que necessariamente se misturasse com o ensino secundário do Liceu. Diante da escassez de recursos, governo e episcopado caminhavam para o acordo que estabelecia a criação do Seminário e a absorção ou dissolução do Liceu, intenção que permaneceu por seguidos presidentes da província, provocando polêmicas que tentaremos sintetizar a seguir.

Essas questões prosseguem ocupando páginas de jornais e debates entre professores, religiosos e administradores públicos, até que, em 1871, exatamente no ano da suspensão de Bulhões da cadeira de História e Geografia do Liceu, ocorreu algo que poderíamos identificar como o primeiro episódio do movimento estudantil em Goiás. Nesse ano, alunos e professores do Liceu, muitos deles, inclusive e especialmente Bulhões, abertamente positivistas e anticlericais, por várias vezes saíram das salas do Liceu e ocuparam as ruas da capital, sob gritos de abaixo a fusão e abaixo o internato. Conforme Bretas (1991), as manifestações foram a princípio pacíficas, mas à medida que se configurava a extinção do Liceu, os manifestantes gritavam suas opiniões nada pacíficas sobre os governantes e apedrejavam as casas de defensores da fusão. Foi ficando mesmo impossível implementar a proposta de fusão/dissolução do Liceu, mas reforçava-se a intenção de transformá-lo em internato. Isso era defendido abertamente como medida de controle da ação dos estudantes.

A Assembleia Provincial, ainda em 1871, recomendou a imediata criação desse internato, pois nele "submetidos a um regime rígido de internato, não seria possível aos estudantes saírem às ruas para manifestações do tipo que vinham adotando" (BRETAS, 1991, p. 142). Se a atitude anticlerical era inadmissível, por afrontar o projeto monarquista de nação, muito menos seria, vinda de movimentos coletivos e públicos. O presidente Antero Cícero de Assis resolveu a questão por meio da Resolução n. 462, de 19 de julho de 1871: "Art. 1 – Fica instituído n'esta Capital um internato de educação secundária, com a denominação de Atheneo Provincial de sciencias e lingoas" (ARQUIVO..., 1871).

O chamado Atheneu nunca chegou a ser instalado, e nenhuma referência fazia o texto da Resolução ao Liceu. Os estudantes apenas ignoraram a decisão. Esse episódio ficou

conhecido como a "crise do Liceu"[45] e, por mais que tenha alterado a rotina da capital da província, nenhuma linha encontramos sobre ele nas páginas do *Correio Official* do período. Impressiona observar nesses jornais que nem na parte relativa à Instrução Pública, nem na parte destinada à Tranquilidade Pública, nem na parte destinada aos acontecimentos policiais, nada constava sobre os conflitos públicos e toda a agitação vivida na cidade em função dos movimentos dos estudantes contra a implementação do internato no Liceu, ou de sua incorporação ao Seminário Episcopal. Os relatórios de presidentes sempre começavam com notícias de como estavam os membros da família real, dando notícia de mortes, nascimentos, viagens. Era como se nada quebrasse a tranquilidade da província, como se pode observar no trecho aqui transcrito sobre o perfil do goiano:

> Tranquilidade Pública
>
> Permanecendo inalterada desta província, não obstante o desagradável exemplo prestado por outras, onde as más paixões e o desejo de dominar pela força bruta, agitando as massas menos esclarecidas, produziram as tristes cenas que todos nos, brasileiros, devemos lamentar.
>
> Os filhos de Goyaz, cada vez se mostrão mais amantes da ordem, sendo pacíficos e laboriosos, aprendendo com os exemplos alheios a improficuidade e mesmo os transtornos moraes de certos meios violentos e condennáveis, longe de conseguirem algum fin qualquer que se possa ter em vista o bem do Paiz.
>
> Se esta reconhecido que a índole do brasileiro é essencialmente dócil, inclinada a uma direção sensata e proveitosa, esse acerto mais se apura em Goyaz.
>
> Alegra em demasia ver nesta província, onde infelizmente a educação escolar não chegou a um terço dos seus habitantes, como são respeitadas a lei e o principio da autoridade, devido tudo a boa indole e a natureza cordata do povo (RELATTÓRIO..., 1875, p. 2).

Ou seja, aqui também temos "massas menos esclarecidas", mas imbuídas de boa índole, constitutiva do povo brasileiro. Reconhece-se o papel da instrução nessa formação moral, mas também que independe dela a conduta pacífica, inata ao goiano e ao brasileiro. Os *filhos de Goyaz* são os mesmos filhos da nação, prontos para "laborar" pacificamente pelo País. Isso indica uma construção intencional, não só de ignorar os acontecimentos, mas também, ao mesmo tempo, de firmar uma ideia do que realmente importava para a formação de uma referência política para a convivência social: a manutenção do Império uníssono e sob a tranquilidade da regência monárquica. Isso compunha a constituição de uma cultura histórica sob as diretrizes aqui já mencionadas como próprias desse momento.

---

[45] BRETAS (1991, p. 273) assim descreve esses acontecimentos: "Havia dias em que a cidade amanhecia aparentemente calma, todos os habitantes empenhados em suas atividades normais.[...] De repente uma vozeria surda se começava a ouvir lá pelas bandas do Liceu. São os meninos que se rebelam, abandonam as salas de aula. Saem para as ruas; a vozeria se torna mais aberta, transforma-se em gritaria, ecoa mais forte para o centro da cidade. É mais um protesto". Ao longo das páginas 271 a 274, Bretas (1991) dá mais detalhes sobre esses acontecimentos.

Após os episódios conhecidos como a crise do Liceu, no Relatório de Antero Cícero de Assis para a Assembleia Provincial de 1872 (ARQUIVO..., 1872a), o então presidente da província atendeu à sugestão do Inspetor Joaquim Vicente Azevedo de, antes dos exames, a banda musical da capital executar sempre o Hino Acadêmico, com a clara intenção de reforçar a ritualização dos procedimentos, especialmente se considerarmos que a solenidade era realizada em nome do Imperador. O Liceu nada mais era que uma espécie de entreposto do Colégio Pedro II. A solenização dos exames reafirmava o significado da instrução pública na formação do novo homem brasileiro.[46] Essa determinação coadunava-se com a avaliação do presidente sobre a importância de serem retomadas as intenções de mudança no regime de funcionamento do Liceu, visto que ele voltava a defender a instalação do internato, agora com mais vigor, em razão dos "problemas" enfrentados:

> Hum tal estabelecimento será utilíssimo, porque reunirá a dupla vantagem de instrução e educação. Os pais de família desejam ver seus filhos instruídos e morigerados, mas a ampla liberdade de que gozam, serve de um obstáculo quase insuperável. Como assim os poderá preservar dos desvios da mocidade, que quase sempre acarreta a devassidão dos costumes? Como poderá alcançar aproveitamento nos estudos, sem que haja regularidade de vida e de costumes, que dêem o descanso e seria reflexão para os estudos? Na menor idade, a sujeição aos mestres e ao diretor dos estudos é a única que pode substituir a vigilância dos pais, quase diariamente infrutífera (ARQUIVO..., 1872a, p. 2-3).

Observa-se que, pela primeira vez, segundo os dados coletados, há uma referência à ideia de Educação, paralelamente à de instrução. As tarefas começavam a superar as necessidades de instrução para o reconhecimento, mesmo que pouco consistente e efetivo, de que é preciso educar. No período imediatamente posterior a esses acontecimentos, mesmo com a saída de Bulhões da regência da cadeira, o número de alunos matriculados em História e Geografia cresceu, mantendo-se uma média de 14 alunos anualmente, inclusive com o registro de 6 alunos ouvintes, além dos matriculados, quando baixava para 25 o número de matriculados em Latim (EXAMES..., 1875, p. 2; 1876, p. 2). Mas nenhum aluno foi examinado ao longo desses anos, o que desestimulou a inscrição na cadeira e a sua suspensão em 1876. No Liceu pós-crise de 1871, as matrículas em geral baixaram significativamente, e os alunos examinados também:

> De conformidade com a regulamento de 1 de dezembro 1873 tiverao lugar os exames dos alunnos que se acham no caso de prestar:
> O resultado foi:
> Latin

[46] Não conseguimos, no decorrer da pesquisa, localizar a letra do Hino Acadêmico, mas continuamos à sua procura.

> Plenamente 8, simplesmente 4
> Aritmética e Geometria 5
> Geographia 2
> Frances 11
> Desenho 1 (TERMOS..., 1876, p. 3).

Note-se que dois alunos foram examinados em Geografia, mas não em História, mesmo que a cadeira ainda mantivesse a estrutura unitária. Esse quadro reforçava o projeto de dissolução do Liceu pela sua incorporação ao Seminário Episcopal ou pela sua transformação em internato. Esse debate e confronto político, em que o governo insistia na transformação do Liceu em internato, sobreviveu mesmo após a consolidação do Seminário Episcopal, este, transformado em internato.

Ao longo da década de 1880, com o crescimento dos movimentos abolicionistas, o Liceu, outra vez, capitaniaria movimentos sociais, tendo inclusive fundado uma sociedade emancipadora.

Outro aspecto que nos interessa discutir para ajudar a compor o quadro do papel do Liceu na formação de uma cultura histórica hegemônica no século XIX em Goiás foram as polêmicas travadas quanto às cadeiras oferecidas na instituição de ensino secundário na província, o que acabou por associar-se à questão da escola normal.

A intenção oficial de criação de uma Escola Normal em Goiás percorreu todo o período imperial, mas, por razões que não nos cabe aqui discutir, durante quase todo o tempo, não ultrapassou os limites dos discursos e relatórios de governo. Basta lembrar que o primeiro presidente a referir-se à criação de uma escola de formação de professores na província foi José de Assis Mascarenhas, entre 1839 e 1845, e essa escola somente veio a funcionar, temporariamente, no ano de 1884, a partir da Reforma de Camilo de Brito.[47] A criação da Escola Normal, pela Resolução n. 676, de 3 de agosto de 1882 (GOYAZ, 1882), e o seu funcionamento, dois anos depois, trouxeram dois pontos de conflito quanto ao projeto educativo de execução na província: a relação entre o secundário e o normal e a questão das disciplinas de perfil positivista, trazidas pela instalação do curso normal.

O mesmo ato de criação da Escoa Normal anexava o Liceu à nova instituição. A novidade central, que há muito era defendida por Félix de Bulhões no jornal *Tribuna Livre*, era a inclusão de disciplinas de perfil cientificista:

> É concurrente vantagem a iniciação de estudos positivos entre nós. Das sciencias positivas, só uma, e mal, tem sido cultivada entre nós: arythmetica. [...] É pasmosa a ignorância goyana (as exceções são tão raras que nem é preciso salva-las) sobre as

[47] A escola foi fechada por Guilherme Cruz através de sua Reforma da Instrução Pública de 1886.

> noções elementares do conhecimento scientifico da natureza. A mentalidade geral oscila constantemente entre os desvarios da superstição e as grosseirias do mais brutal emprismo (Bulhões apud BRETAS, 1991, p. 316).

Outra vez davam-se os conflitos entre o ensino laico e o ensino religioso. A proposta inicial do programa da Escola Normal trazia, então, a inclusão da cadeira de "Rudimentos de física, química, botânica e zoologia" (GOYAZ, 1882), além da cadeira específica de Pedagogia. No entanto, sua instalação não ocorreria ainda. Durante o curto período de governo de Camilo Brito, que não ultrapassou dez meses do ano de 1884, o então presidente aprovou o regulamento da escola normal e providenciou sua instalação. Absorvido, o Liceu passou a ser um anexo da escola de formação de professores para a instrução primária.[48] A aproximação com o ensino de ciências naturais afrontava a hegemonia do ensino religioso, constitutivo do projeto imperial de nação. Evidentemente, essa não era uma peculiaridade regional:

> A reforma, de âmbito nacional, de Benjamin Constant, consagrado positivista, reforçaria a tese de se dar ênfase especial ao ensino normal [...] cujos reflexos se faziam sentir nos movimentos educacionais do longínquo território goiano. A manifestação positiva em Goiás, não era obra do momento nem se fazia de afogadilho. Velha aspiração era a de dotar o Liceu de um plano de ensino menos clássico e mais adaptado à filosofia de Comte (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 67).

A primeira sessão da congregação da Escola Normal, de 7 de abril de 1884, contou com a presença de professores e do diretor da Escola Normal, que também dirigia o Liceu. Sua ata estabelece o horário de aulas, incluindo uma hora diária de aula de Física e Química (ESCOLA..., 1884, p. 2). Mas, o funcionamento da Escola Normal e, mais especificamente, da cadeira das Ciências Naturais, não atendeu minimamente às expectativas e não foi defendida sequer por Bulhões que, diante da precariedade da formação de professores para tais conteúdos, evitava comentários que pudessem resvalar uma crítica à existência conceitual das cadeiras (BRETAS, 1991). Entre 1885 e 1886, a cadeira ficou desprovida de professor (ESCOLA..., 1885, p.3).

Mesmo à beira da transição republicana, a presidência de Guilherme Cruz retomou o projeto imperial de instrução pública e de formação do novo homem brasileiro e, no início de 1886, suspendeu o regulamento de 1884, "reconhecendo os gravíssimos e inconvenientes e prejuízos trazidos à instrução publica pelo atual regulamento da mesma" (RELATÓRIO...,

---

[48] A criação da Escola Normal pode ser considerada uma conquista dos Bulhões. Canesin e Loureiro (1994) consideram essa escola um projeto inacabado dessa oligarquia em formação e ascensão.

1886, p. 2) e, ainda neste mesmo ano, aprovou uma reforma da instrução pública que deixava bem claras as demarcações da cultura histórica hegemônica e suas relações com o ensino:

> Art. 78 – É rigorosamente prohibida dentro do Licêo e nisso havera toda vigilância para advertencia e explusão qualquer discussão ou pallestra em que se ataquem as verdades fundammentais da existencia de Deos e da immortalidade da alma ou que seja offensiva à religião do Estado ou perniciosa à moral e aos bons costumes (GOVERNO..., 1886, p. 3).

Esse regulamento registrou 18 artigos referentes às punições por comportamento inadequado de professores e alunos do Liceu de Goiás[49] e, pela primeira vez, estabeleceu-se que, para fazer prova de História e Geografia, o aluno deveria ser antes aprovado em Português, fazendo recuar ainda mais o interesse pelas matrículas na cadeira de História e Geografia. Além disso, estabeleceram-se provas para História Geral, Geografia e Cosmografia, que agora seriam feitas em separado da prova de História e Corografia do Brasil (REFORMA..., 1887, p. 4).[50] A proximidade da República não aliviou o debate, e sim o intensificou. Aliás, esse é um debate recorrente na História da Educação no Brasil, que percorreria toda a República, desde antes de sua instalação, e continuaria presente em nossos dias. No mesmo texto legal, extinguiu-se a Escola Normal que, a partir de então, se resumiria a uma cadeira de pedagogia anexa ao Liceu. Desapareceram as cadeiras vinculadas às ciências naturais, atitude prontamente rebatida pela oposição e, da mesma maneira, objeto de tréplica do Presidente Cruz:

> Censurou o *Publicador* de 17 do corrente mez, a substituição da Escola Normal pelo curso normal annexo ao Licêo e a supressão das cadeiras de Philosophia, Fishica e Quimica e Música.[...]
>
> Quanto à cadeira de fishica e química, bem sabemos que somente pode ter proveito quando munida de gabinete de fishica e laboratório de quimica e, sobretudo, de um professor capaz de a professar. Em quanto o Publicador não nos provar que tinha essa cadeira ou poderia ter os elementos indispensáveis, há de concordar que era *cousa pra inglez ver* (INSTRUCÇÃO..., 1886, p. 2. Grifos na fonte).

Observe-se que não se dava um debate conceitual sobre a presença e o significado das disciplinas de cunho cientificista na formação da juventude ou do professor de instrução primária. A questão ainda era camuflada por aspectos técnicos que, apesar de serem irrefutáveis, não justificariam sua extinção, caso houvesse efetivo interesse em superar esses limites. Nesse momento, pela primeira vez, estabeleceu-se a separação, para fins de exame,

---

[49] As punições estão prescritas nos artigos 12 a 29.

[50] Artigo 88.

dos conteúdos relativos à História e à Corografia do Brasil e os conteúdos relativos à História Geral e à Geografia e Cosmografia.

1.3 HISTÓRIA ENSINADA NO LICEU: PROFESSORES, EXAMES E PROGRAMAS

Até agora não nos tínhamos referido especificamente aos conteúdos ministrados pela cadeira de História e Geografia que, ao longo do sinuoso percurso do Liceu, também como ele, existiu, foi suspensa, voltou a existir, sempre com oscilações no número de matrículas, mas constitutiva do quadro geral das cadeiras disponibilizadas pela instituição. Assim procedemos por considerar que, para além das salas de aula e nelas, inclusive, a cultura histórica oitocentista esteve permanentemente presente nas contradições inerentes à instalação e afirmação do projeto de nação, como até aqui se pretendeu demonstrar. Evidentemente, não se pode negar o tratamento dos dados estatísticos sobre matrículas e frequências às aulas de História e Geografia. Eram, de fato, poucos alunos, e menor ainda o número de examinados. O reduzido aproveitamento das cadeiras disponibilizadas pelo Liceu, desde 1847, revela as relações travadas entre a sociedade goiana do século XIX e a Educação. Não há como não reconhecer, por exemplo, que, ao final do Império, em janeiro de 1889, estavam matriculados apenas 57 alunos no Liceu, o que levou, inclusive, à prorrogação dos períodos de matrícula (LICÊO, 1889).

Tratava-se de uma sociedade escravista, assentada sobre o mandonismo local e o latifúndio, num momento em que se constituíam as bases das oligarquias, vinculadas sobretudo à pecuária, que assumiriam a cena política no reordenamento dos pactos oligárquicos efetivados ao longo das décadas finais do Império e da instituição da República. Aparentemente, talvez, a instrução não tivesse grande significado. Mas, apenas aparentemente. A conclusão do ensino secundário, reconhecido pelo Colégio Imperial de D. Pedro II, era já um diferenciador. Ser aprovado nos exames do Liceu, além do mais, credenciava o estudante componente das famílias abastadas a deslocar-se para o Rio de Janeiro, a fim de cursar Direito ou Medicina, principalmente. Ao voltar, o jovem estaria pronto e autorizado a assumir os cargos dirigentes da vida política, administrativa e jurídica da província. Mas, antes da equiparação do Liceu ao Colégio Pedro II, boa parte dos estudantes já se deslocava para os grandes centros do País, para lá mesmo se prepararem para os exames. Suas famílias tinham poses que garantiam sua manutenção.

Em 1886, por exemplo, o único inscrito para os exames preparatórios em História e Geografia, João Alves de Castro, devidamente aprovado,[51] mudou-se para o Rio de Janeiro, de onde regressaria advogado, para compor a oligarquia Caiado. Laços matrimoniais e políticos o credenciaram ao governo do estado durante a Primeira República.[52] Mas, fechar ou esvaziar o Liceu de Goiás nos deixaria alguns passos atrás na execução do projeto nacional. Insistimos nesses aspectos para que não se perca de vista que tudo o que temos discutido está envolto nas contradições estabelecidas pela urgência da fundação e efetivação da nação, que fora projetada para ser grandiosa e constituída por um povo civilizado – branco e europeu. Isso em uma província saqueada pela mineração colonial, objeto do enriquecimento rápido e fácil de administradores transitórios, sob uma escravidão cujos homens não sobreviviam a oito anos de trabalho forçado e insalubre. Uma província que agora assistia às disputas entre grupos políticos em formação, cujos perfis e projetos ao mesmo tempo se articulavam aos debates nacionais e se constituíam sob os acordos locais, enquanto se consolidavam os grandes rebanhos bovinos e os grandes latifúndios de criação extensiva, de propriedade desses mesmos atores políticos.

Essas reflexões são fundamentais para compreendermos o ensino de história. Limitados à estatística, provavelmente seríamos incapazes de identificar significado dos dados numéricos. Por exemplo, apenas para reafirmar a ideia de cultura histórica, não podíamos deixar de tentar compreender por que, exatamente no período dentre 1870/1871, tivemos, proporcionalmente, o maior número de alunos nessa cadeira. Foi quando grandes turbulências políticas movimentaram o Liceu e a província de Goiás e, não por acaso, quando regia a cadeira, o anticlerical e abolicionista Félix de Bulhões. Detenhamo-nos, agora, nos programas dessa disciplina, na busca, da mesma forma, das relações entre história ensinada e cultura histórica.

Começaremos a discussão desse aspecto sobre o ensino de História e a cultura histórica em Goiás, listando a sequência dos professores da cadeira de História e Geografia do Liceu de Goiás, desde sua fundação até o fim do período imperial. Este levantamento foi possível a partir da combinação de dados coletados em Bretas (1991) e no levantamento realizado nos documentos do Arquivo Histórico Estadual, especialmente na leitura dos exemplares do *Correio Official* lá existentes, publicados durante o período tratado. Foram professores de História e Geografia do Liceu durante o Império:

---

[51] O candidato foi aprovado também nos exames de português (EXAMES..., 1886, p. 3).

[52] João Alves de Castro governou Goiás entre 1917 e 1918 e também entre 1919 e 1921.

1- 1850 / 1855 – Teodoro Rodrigues de Morais, médico;
2- 1855 – Cadeira suspensa por falta de alunos matriculados;
3- 1856 / 1859 – Feliciano Primo Jardim – ex-aluno do Liceu;
4- 1860 / 1865 – sem informações, pois a cadeira foi anexada à cadeira de Filosofia;
5- 1865 / 1867 – Benedito Félix de Souza, ex-aluno do Liceu;
6- 1867 / 1868 – João Caetano da Silveira Pinto;
7- 1869 – suspensa por falta de alunos;
8- 1869 / 1871 – Antonio Félix de Bulhões;
9- 1872 / 1878 – Ramiro Pereira de Abreu, bacharel em Direito;
10- 1878 – João Elias de Souza, também professor de Latim e Português;
11- 1879 – João José de Azevedo, sobrinho do Cônego Azevedo, diretor do Liceu e por ele indicado;
12- 1880 – José Inácio Xavier de Brito – interino;
13- 1880 / 1882 – Antonio Augusto Rodrigues de Moraes, bacharel em Direito;
14- 1882 / 1885 – Francisco de Faria Albernaz Jr;
15- 1885 / início da República – João Luis Xavier Brandão, padre.

Tínhamos, basicamente, três categorias de professores: bacharéis em Direito, religiosos ou bem próximos de religiosos e ex-alunos do Liceu, credenciados ao cargo por terem sido aprovados nos exames dessa cadeira. Excetuando João José de Azevedo, indicado como interino apenas por ter vínculos familiares com o diretor da Instituição, todos os demais regentes da cadeira desenvolviam outras atividades profissionais na capital, majoritariamente funções públicas. O perfil geral do pretendente à vaga de professor do Liceu pesava muito mais sobre sua indicação do que sua habilitação técnica, mesmo porque essa não era uma carreira, mas uma atividade. O IHGB ainda elaborava a identidade de historiador brasileiro, sob o perfil pretendido pela cena nacional do século XIX.

Dentre todos esses professores, o único que manifestou posições contrárias aos projetos educacionais dos sucessivos governos provinciais foi Félix de Bulhões. Quarenta anos após a criação do Liceu de Goiás, pela primeira vez, tem-se notícia da realização de uma seleção de professores para as cadeiras vagas na instituição, inclusive as de História e Geografia. Haveria uma prova escrita e uma prova oral, para a qual seriam sorteados pontos do programa publicado pelo *Correio Official*. O referido programa é um emaranhado de temas que misturam, sem sequência lógica ou cronológica, conteúdos de História e Geografia,

sem qualquer referência a Goiás, o que demonstra a inconsistência generalizada de administradores, examinadores e candidatos para o exercício da função, como se pode ver no fragmento:

> Geographia e Historia
>
> Prova escrita
> 1 – Atmosphera – clima e suas influencias sobre as distribuições das especies vegetaes e animaes.
> 2 – Instituições primitivas – Estabelecimento da Republica
> 3 – Rivalidade entre França e Inglaterra (Guerra dos Cem Anos): seus resultados
> 4 – Movimentos políticos na Alemanha e na Italia
> 5 – Guerra dos espanhoes do sul. Colonia de Sacramento (PROGRAMMA..., 1886, p. 2).

Foi aprovado o padre João Luis Xavier Brandão (INSTRUCÇÃO..., 1886, p. 3), único candidato inscrito e que estaria à frente dessa cadeira até o final do período imperial.

Os programas eram cumpridos na medida do possível, considerando-se as dificuldades do acesso à leitura de textos mínimos e a precariedade da formação dos professores. Após o período de aulas, o professor avaliava se o aluno teria condições de submeter-se aos exames do Colégio Pedro II, ou seja, a partir de seus programas, regulamentos e critérios. Para se ter uma ideia da debilidade existente, menos de 1/5 dos alunos que frequentaram as aulas ao longo do Império foram autorizados por seus professores a prestarem o exame. Em se tratando da cadeira de História e Geografia, nem a 1/8 se chegou, em mais de quarenta anos de existência da instituição. Pior que não ser examinado, era ser examinado sob critérios do núcleo dirigente do ensino secundário do País e não ser aprovado. Isso era desmoralização para o aluno, a sua família, o seu professor, o Liceu e também para a província. Já nos referimos a solenização dos exames do Liceu como componente da constituição de uma cultura histórica oitocentista, quando se ensinava a postura diante da autoridade, quando se saudava o imperador – fundador da nação –, a quem, em última instância, deveria servir o aluno que se qualificava como membro desta nação e era, assim, reconhecido publicamente.

Os exames eram realizados por meio de provas orais e escritas, e os pontos eram escolhidos por sorteio entre todos os que compunham o programa estabelecido pelo Colégio Imperial de D. Pedro II. As bancas examinadoras, da mesma maneira, eram aprovadas pela escola secundária da Corte. Os exames eram rigorosos. Primeiro, eram realizadas as provas escritas, quando elas poderiam ser consideradas ótimas, boas, sofríveis ou más. Somente fariam as provas orais os que se habilitassem antes na prova escrita, obtendo uma avaliação

que não fosse considerada "má".[53] Com um pouco de imaginação e de posse dos dados aqui registrados, é possível situar as circunstâncias de uma prova completamente baseada na memorização dos conteúdos, em que cada cadeira apresentava imensos volumes de itens a serem arguidos sob a observação da elite dirigente local. Nas províncias, assim deveria ser feito: "Os exames a que procede nas differentes províncias deverao ocorrer igualmente a partir do primeiro dia útil de novembro, e nellas se adoptarao tudo o que lhes for applicável as demais diposiçoes relativas ao que procede na Corte" (DECRETO..., 1885). [54]

Até as datas eram sincronizadas pela Corte, em um território tão amplo, de comunicação ainda tão precária. Essa rotina severamente controlada assim permaneceu enquanto o Colégio Pedro II foi a escola-modelo brasileira, ou seja, até 1931, quando entrou em vigor a Reforma Francisco Campos (GASPARELLO, 2004). O primeiro programa oficial localizado no *Correio Official* datava de 1874. Tinha o mesmo perfil dos primeiros programas adotados até então, desde a década de 1840, para os exames no Colégio Pedro II. O extenso programa, constituído por 59 pontos, foi remetido para Goiás pelo então Inspetor Geral da Instrução Pública do Município da Corte, Paulino José Soares de Souza. O programa dos exames preparatórios, que correspondiam ao vestibular, era formado pelos programas de Latim, Francês, Inglês, Português, Filosofia, Retórica, Aritmética, Geometria, História e Geografia, apresentados em programas separados (PROGRAMMA..., 1874, p. 1).[55]

No programa, a história bíblica se confunde com a história antiga, como se houvesse uma linha de continuidade entre elas. História e religião parecem sinônimos, pois, a ideia religiosa de mundo, fundada no criacionismo, deveria parecer constitutiva da origem das civilizações e, assim, ser ensinada.

> 1 – Creação do mundo. Diluvio. Vocação de Abrahão. Moysés
> 2 – Estabelecimento dos Israelitas na Terra da Promissão. Juízes. David e Salomão. Divisão do reino. Destruição dos reinos de Israel e Judá.
> 3 – Primeiro e Segundo Imperio dos Assyrios. Imperio da Babylonia. Nabuchodonosor
> 4 – Egipto. Conquistas de Sesostris. Pasatrico e seus sucessores. Monumentos e costumes egípcios.
> 5 – Imperio Medo-Persico. Cyro e suas conquistas. Dario, Creso, Xerxes (PROGRAMMA..., 1874, p. 1)

---

[53] Regulamento dos Exames Preparatórios, Artigo 1º (DECRETO..., 1885).

[54] Regulamento dos Exames Preparatórios, artigo 4º.

[55] Os programas elaborados e implementados pelo Colégio Pedro II tinham uma inspiração francesa, pois "apesar do domínio econômico inglês, as elites brasileiras optaram pelo modelo francês de escolarização, transcrevendo programas curriculares e utilizando majoritariamente obras francesas traduzidas ou mesmo original" (BITTENCOURT, 2007, p. 35).

Observe-se que o Egito aparece após os hebreus, garantindo a precedência destes sobre as outras civilizações, e que, já nos primeiros conteúdos, o destaque aos grandes homens estava garantido. Segundo Bittencourt (2007, p. 35), “a história, por intermédio desse currículo, dividia-se entre uma história universal profana e em uma história sagrada, constituintes de uma identidade com a humanidade e com o cristianismo da igreja católica”. O programa de História Antiga ocupava até o item 19, em que se hegemonizavam as guerras e seus generais, as grandes civilizações e seus dirigentes. O item 19 expunha nos seguintes termos a questão do cristianismo: “Origem e progresso do Cristhianismo. Perseguições. Constantino Magno. Triunpho do Cristianismo” (PROGRAMMA..., 1874, p. 1). O cristianismo triunfava para então se estabelecer e promover a civilização, mesmo que para isso devesse enfrentar a barbárie. Por isso, esse item foi sucedido pelos registros das ameaças à sua tarefa civilizatória, como constava no item seguinte: “Divisão do Imperio. Invasão dos bárbaros. Queda do Imperio do Ocidente” (PROGRAMMA..., 1874, p. 1).

Entre os itens 20 e 28, encontramos os conteúdos relativos à Idade Média europeia e, entre os itens 29 e 48, os itens relativos à Idade Moderna, também europeia. O item 36 trazia, ao que parece, a questão da chegada do europeu à América, pois nele são mencionados os navegadores: Cristovam Colombo. Vasco Da Gama. Pedro Álvares Cabral (PROGRAMMA..., 1874, p. 1). Ou seja, a América sequer foi mencionada, pois somente passaria a existir a partir dos feitos dos navegadores europeus. Esse item era sucedido pelo que tratava da reforma protestante. É interessante observar que, a não ser a proximidade cronológica que direcionava, nesse trecho do programa a sequência dos itens não estabelece relação entre navegadores/navegações e a lutas religiosas que se davam, então, na Europa. Nada havia, pelo que se depreende do programa, na Europa, no que diz respeito à questão religiosa, que tivesse alguma repercussão sobre o processo colonizador que se seguiria. Teriam sido episódios distintos. O Marquês de Pombal aparece no contexto das reformas modernas europeias, no item 45, quando nenhuma referencia se fez ao Brasil. Quando o Brasil finalmente entrou para a história, o mesmo Marquês de Pombal apareceria quando se fez referência, novamente, ao reinado de D. José. Foram dois momentos distintos: o Marquês de Pombal na Europa e o Marquês de Pombal no Brasil. Até mesmo a Independência dos Estados Unidos apareceu no contexto da História Moderna europeia, devendo ser estudada junto com a História da Inglaterra, no item 46, seguindo a ordem cronológica da história universal ou geral.

**A hegemonia da História Universal ou Geral e o pouco espaço destinado ao ensino da História do Brasil nos programas do Colégio Pedro II foram detectados como problema e

superados com a autorização, pelo próprio Imperador, em 1849, da criação da cadeira específica de História do Brasil (GASPARELLO, 2004). Constatou-se que, mantendo-se o referencial europeu, imprescindível a esse projeto, dever-se-ia dar mais atenção e consistência aos conteúdos que dariam formato à nova nação. Em Goiás, durante quase todo o Império, mal tínhamos um professor de História e Geografia, considerada uma cadeira única. Registros do desmembramento entre História Universal e História do Brasil datam de 1887, quando a História Universal já era chamada de História Geral e estava dividida, nos programas, em Antiga, Media, Moderna e Contemporânea (PROGRAMMAS..., 1887, p. 2).

A partir do item 49, o Brasil entra no programa, o que equivale dizer que entra para a História. Isso somente apareceu nos itens estabelecidos pelo programa após terem sido esgotados todos os conteúdos referentes à Europa, chegando-se até Napoleão, em meados da segunda década do século XIX. A partir de então, voltam-se os relógios da História e inicia-se a História do Brasil, no século XVI. Começamos tarde. Por essa razão, a Europa deveria ser a referência. Como dizia o Barão de Macaúbas (BORGES, 1890), era o Velho Mundo descobrindo o Novo Mundo. Mas, pelo menos, segundo esse projeto de constituição da nação, já entramos para a História sob a direção europeia civilizante, através da criação das capitanias hereditárias. Antes disso, nenhuma referência. De fato, seguindo esse programa, não havia como não pensar que a História do Brasil começava naquele momento. Segundo Abud (2007, p. 110), “de um lado o Brasil era pensado como parte de uma civilização européia, transplantada para os trópicos e por outro, como um novo país a construir”. Vejamos os itens do programa que se referiam ao Brasil:

> 49 - Brasil. Capitanias Hereditárias. Estabellecimento do Governo Geral. Thomé de Souza. Duarte da Costa. Mem de Sá. Fundação do Rio de Janeiro.
> 50 - O Brazil no domínio espanhol. Hostilidades e invasões do Ingleses, Francezes e Hollandezes. Perda e Restauração de Salvador.
> 51 - Invasão e estabellecimento dos Hollandezes no Pernambuco. Rompimento da insurreição pernambucana e guerra da Independencia ate a retirada dos Hollandezes.
> 52 - Revolução de Bekmam. Destruição de Palmares. Guerras civis dos Mascates e Emboabas.
> 53 - Lutas contra os espanhoes no sul. Daclerc e Duagy-Troin no Rio de Janeiro.
> 54 - Desenvolvimento e progresso do Brazil no reinado de D. João V.
> 55 – Reinado de D. José. Questões e lutas ao sul do Brazil. Extincção dos Jesuítas. O Marquez de Pombal (PROGRAMMA..., 1874, p. 1).

O caráter eminentemente descritivo demonstrava que os programas deveriam ser simplesmente uma versão simplificada do que estava sendo produzido pelo IHGB, hegemonizado pela concepção de história da escola metódica. Segundo Kátia Abud (2007), no que estamos de acordo, essa concepção de ensino de História como simplificação da história acadêmica sobrevive até nossos dias e tem sua origem na simultaneidade observada

na origem, fundação e função política das duas instituições. “O IHGB cuidava de estabelecer os paradigmas para a construção da História Brasileira e o colégio tratava de transformá-los em programas de ensino*”*. (ABUD, 2007, p. 108). Na maioria das vezes, falamos das mesmas pessoas: historiadores do IHGB que davam aulas no Colégio Pedro II. O que tínhamos era uma sucessão de administradores, guerras e conquistas, como já observamos nos livros de leitura do Barão de Macaúbas. Ingleses, holandeses, franceses e espanhóis, sempre que ousaram ameaçar a integridade do território, eram prontamente rechaçados pelos defensores de uma nação que nem sequer existia. Assim, “perdemos” e “restauramos” Salvador. Todos nós, brasileiros, juntos, em um único projeto. O enfrentamento ao inimigo forjava a identidade nacional, essencial para a constituição e efetivação do país pós-independência.

Atendendo ao projeto de constituição de uma nação de fundamento branco e europeu, condição de civilização, Palmares foi “*destruído*”, pois não só não se podia permitir a progressão de atitudes de enfretamento e ruptura ao projeto, mas também essa seria a condição – a destruição da resistência e a neutralização da identidade negra – para sua incorporação ao novo povo brasileiro. Dos índios, aliás, nem notícia.

Entre a colônia e a independência, deveria ser garantida uma transição sem ruptura. Por isso, o processo de independência registrava Tiradentes com o líder de uma “conspiração mallograda” no item 56 do programa (PROGRAMMA..., 1874, p. 1). O processo da Independência consumia quatro dos 60 itens constantes do programa, que incluía a vinda da família real portuguesa e chegava ao grito do Ipiranga. A Independência, que encerra o programa, era, então, a garantia de uma instalação tranquila da nova condição de país, que em nenhum momento negaria sua origem europeia. Evidentemente, não havia por que referir-se à História de Goiás. Afinal, tratava-se de um programa unificado nacionalmente, e estávamos, nesse momento, ainda distantes da escrita da história acadêmica ou científica sob o perfil pretendido pelo IHGB. Como já dissemos inicialmente, essa tarefa somente seria plenamente cumprida por Americano do Brasil (1982), em sua *Súmula da História de Goiás*.

Os programas publicados no *Correio Official* de 9 de julho de 1887 trouxeram conteúdos distintos para História Geral e História e Corografia do Brasil, em razão da reforma de Guilherme Cruz, de 1886, já mencionada.

Temos argumentado, ao longo deste trabalho, que para compreendermos o significado do ensino de história na elaboração de uma escrita da história oitocentista, precisamos nos apropriar do conceito de cultura histórica, pois essa escrita da história do Brasil não se deu apenas nos limites formais dos conteúdos escolares próprios da cadeira de História e Geografia, apesar de não prescindir deles. Consideramos que essa intenção formadora

percorreu toda a ação educativa, como já demonstramos ao tratar da instrução primária e como pudemos observar também no ensino secundário. Foi o que encontramos nos programas de Português para os exames preparatórios de 1886 quando foram listados os livros de literatura, cuja leitura era exigência para as provas. Ocorre que eram estes os termos do programa e alguns dos livros exigidos para prova escrita e para prova oral:

> Exames preparatórios de 1886
>
> Português
> Sortear-se-há em cada dia um livro do programa bem como a centena de páginas da qual se sorteará também a pagina em que cada aluno deverá ser examinado escolhendo nella o examinador o trecho para esse fim.
> Livros de exame:
> Camões – Luzíadas – século XVI
> Lucena – Historia do Padre Francisco Xavier– idem
> Fr Luiz de Souza – A vida do Arcebispo – seculo XVII
> Santa Rita Durão – O Caramuru – século XVIII
> Padre Theodoro de Almeida – O feliz independente – idem
> João Francisco Lisboa – A vida do padre Antonio Vieira – século XIX (PROGRAMMA..., 1887c, p. 2)

Como os exames de Português precediam os demais, por determinação a ser cumprida em todo território nacional, ninguém, em qualquer província, faria provas sem ter lido esses livros e, aprovados ou não, supunha-se que a leitura já teria cumprido importante papel na formação pretendida. Os livros exigidos garantiam três dos pilares fundantes da nação: a origem portuguesa da nação brasileira, o cristianismo católico, pressuposto de civilidade e moralidade, e o papel da Independência na constituição da nação. A informação do século das publicações garante a sequência cronológica, constitutiva da ideia metódica de história, e as biografias ilustres garantem a ideia da história feita pelos melhores. Ou seja, ensinava-se não apenas nas aulas de história, pois havia uma cultura histórica alinhavando o perfil formador do projeto de educação brasileira do século XIX.

Nessa mesma edição do *Correio Official* foi publicado o último programa de História para os exames preparatórios do Período Imperial e que vigoraria até o período inicial da República. Ele era simplesmente gigantesco, pois agrupava os itens dos programas de História Geral, Corografia do Brasil e História do Brasil, contabilizando um total de 144 itens. Era assim tão extenso que sua publicação se dividiu em duas edições do jornal (PROGRAMMA..., 1887a; 1887b), sempre a partir da segunda página. Para esses exames, mantinha-se o mesmo regulamento dos anteriores, realizando-se provas escritas e orais por sorteio de pontos. A banca examinadora desse exame foi formada por dois advogados, Antonio José Pereira, presidente da banca, e Luiz Bartolomeu Pitaluga, além do regente da cadeira, padre Luiz Xavier Brandão (EXAMES..., 1887a, p. 2), tendo sido examinados e

aprovados apenas dois candidatos: Antonio Perillo e Emílio Póvoa (EXAMES..., 1887b, p. 3). Os programas eram marcados pelo detalhamento dos temas, pois a essa altura já havia produção historiográfica disponibilizada pelo IHGB, então com 40 anos de intensa atividade. Outro diferenciador desses programas é que eles se aproximaram bastante do período vivido – década de 1880; nos anteriores, chegava-se, no máximo, ao grito do Ipiranga e às Guerras de Independência, pois, como se verá logo abaixo, chegava-se à História Contemporânea.

Observando o programa de História Geral, constatamos uma definição mais efetiva da ideia de História como ciência, a partir da concepção metódica. Isso não quer dizer que se tenha abolido a presença da visão religiosa de mundo, mas estamos no final do século XIX, e a força do pensamento positivista já ocupa espaço na vida política e acadêmica de maneira incontestável. Isso fica evidente pela separação do conteúdo de História Geral, já não chamada de História Universal – nomenclatura estabelecida pela Igreja católica – aos conteúdos agora distribuídos pela periodização eurocêntrica, produzida pela escola metódica: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Os itens iniciais do programa de História Geral são: "1 – Noções preliminares. Tempos primitivos. Os povos orientais e Israelitas. Egypcios, Assirios e Babilônios. Medos e Persas. Fenicios; 2 – Grécia Antiga. Tempos primitivos e heróicos. Colonias gregas (PROGRAMMA..., 1887b).

A centralidade do programa relativo à História Antiga passava a ser a Antiguidade Clássica, que consumia 18 dos seus 19 itens. Já não se falava em Dilúvio nem em criação do mundo como conteúdos de História, o que não significava dizer que a visão religiosa de mundo havia sido derrotada. Após uma grande enumeração de guerras, conquistas e generais, entra-se na Idade Média, que apresenta conteúdos entre os itens 20 e 43. Neles, permaneceram os confrontos entre cristão e "bárbaros", mas, desta vez, cada povo considerado bárbaro é detalhadamente descrito bem como a forma pela qual foram transformados ou absorvidos pelas derrotas sofridas frente aos cristãos. Fecham o período a Tomada de Constantinopla e os "progressos da civilização ao final da Idade Medieval".[56] Esse trecho do programa nos parece ter a função de afirmar a origem de um pretenso direito constituído da preponderância do cristianismo, posto que estaríamos, então, prestes a ser "descobertos" pela civilização e pelo cristianismo purificador, que então já teria dado mostras de seu poder e de sua superioridade.

A Idade Moderna foi anunciada, no terceiro trecho do programa, dividida em períodos, nos 26 itens a ela destinados (44 a 70). O período também foi hegemonizado pelas guerras,

[56] Itens 42 e 43 do programa de História Geral (PROGRAMMA, 1887b, p. 2).

agora, especialmente, pelas disputas europeias para a demarcação dos territórios das nações em formação e suas dinastias, e as disputas religiosas; nem sempre foi possível separar esses dois conjuntos de conflitos. O item que se refere à chegada dos europeus na América aparece agora como "Descobrimentos dos europeus. Reinado de D. Manuel, o Venturoso", no item 53, seguido da Reforma Protestante. A Idade Moderna percorreu o período que até hoje assim identificamos, passando pela Independência dos Estados Unidos, que recebeu um item exclusivo e chegou à França e sua Revolução, finalizando com os acontecimentos de 1815 naquele país: "70 – França, Luis XVI, assembléia constituinte, assembléia legislativa e convenção nacional. Diretório. Consulado. Imperio até 1815" [57]

Chega-se, enfim, à Idade Contemporânea, que estabelece os conteúdos dos itens 71 a 76, que chegavam até bem próximos da história presente, através da inclusão da Guerra Civil Americana. As nações estavam, enfim, formadas e consolidadas, como também deveria estar a nação brasileira. Aproximar-se do presente somente seria possível na medida em que este já estivesse registrado sob os preceitos da escola metódica, o que se fez ao longo da segunda metade do século XIX.

Em seguida, passava-se ao estudo da corografia do Brasil, através de 33 itens separados da História do Brasil, dos quais destacamos:

1- Limites do Brazil e sua posição astronômica.
2- Ethnographia e climas do Brazil
3- Ilhas, estreitos e cabos principaes do Brazil
4- Bahias e portos do Brazil
5- Systema chrographico brazileiro
6- Systema hydrographico brazileiro
7- Producçoes naturaes do Brazil
8- Industria, agricultura e comercio. Progresso matherial do paiz.
9- Systema de governo e administração do Estado (político, jurídico e eclesiástico)
10- Instituição e estatística
11- Synopse da Constituição Politica do Imperio e do Codigo Criminal
12- Colonisação e Catechese (PROGRAMMA..., 1887d, p. 2).

Seguiam-se, após esses itens, um para cada província do Império, incluindo o Município Neutro, completando os 33 itens do programa, sem que se deixasse claro o que seria abordado sobre cada província. Muito provavelmente, reproduzir-se-ia o roteiro de descrições da natureza. É importante observar que o primeiro item é o que mostra as questões dos limites do território, que também traz a posição astronômica. Posição astronômica independe das ações humanas e, grosso modo, é imutável. Mas limites são produto das

[57] O marco final da Idade Moderna, no original, aparece como 1515, o que atribuímos a um erro tipográfico.

relações entre as sociedades e entre a sociedade e a natureza, e são permanentemente passíveis de mudança. Porém, dada a importância dos limites territoriais para a afirmação do projeto de nação, eles tornam-se agrupáveis à posição astronômica dessa nação. Também é interessante observar que a administração aparece formada pelos níveis político, jurídico e eclesiástico, considerados, então, constitutivos da ideia de nação. Isso também aparece nos livros de leitura do Barão de Macaúbas. Além disso, cabe perguntar: o que a síntese da Constituição Imperial e do Código Criminal estariam fazendo numa corografia? E a catequese? A nosso ver, afirmava-se o caráter nacional e unitário de todo o território objeto da descrição corográfica, sob a regência do Imperador e submetido ao cristianismo católico. A corografia era constitutiva da história, apropriada por ela, para cumprir o que o historiador viajante von Martius estabelecera como o modo de se escrever a História do Brasil.

Enfim, chegamos ao programa de História do Brasil. Encontramos 35 itens sobre a história a ser ensinada e arguida no Liceu, em 1887. Do ponto de vista da metodologia dos exames, uma novidade: a banca examinadora poderia pedir para que se desenhassem mapas do território. Ou seja, a questão do território deveria ser mesmo absolutamente apreendida. Eis alguns desses itens:

> 1 – Viagens de descobrimentos marítimos dos portugueses. Descobrimento da America por Christovam Colombo. Vasco da Gama.
> 2 – Descobrimento do Brazil. Seus primeiros exploradores.
> 3 – Povos que habitavam o Brazil na época de seu descobrimento. Ethnografia, lingua e período de civilisação dos índios, tabas ou aldeias, usos, armas e costumes dos índios, religião, formas de governo, guerras e matanças de prisioneiros (PROGRAMMA..., 1887d, p. 2).

O Brasil ainda começava a existir a partir do descobrimento, pois os primeiros exploradores a que se referia o programa eram os primeiros grupos a tentar fixar residência por aqui. Mas, enfim, apareceram os índios. A referência hierarquizante é evidente: a primeira coisa a ser feita pelos primeiros exploradores, e os seguintes também, era civilizar os índios. Nessa concepção de civilidade, eles eram tão desprovidos de civilização que chegavam a matar prisioneiros. A essa altura, a produção etnográfica do IHGB já armazenava elementos que facilmente comprovariam a tese da brutalidade e selvageria desses grupos, que ficavam, assim, ainda que presentes na história, completamente desautorizados a dirigi-la.

A partir daí, sucederam-se as guerras em defesa do território, agora detalhadas e municiadas de maiores argumentos. Para as guerras contra os holandeses no Nordeste, foram gastos 5 itens do programa, entre os itens 11 e 15, em que são descritas cada perda e restauração de território. Palmares continuava sendo destruído, como no programa anterior.

Ao aproximar-se a questão da Independência, observamos um alongamento considerável dos itens dedicados aos acontecimentos que antecedem e sucedem ao Grito do Ipiranga. São agora 7, entre os tópicos 23 e 29, que começam por reafirmar como conspiração malograda o levante de Minas, que só por ser citado como conspiração, demonstrando o perfil interpretativo do IHGB e do Colégio Pedro II ao movimento mineiro. Seguia-se o processo de Independência como uma transição que, mais uma vez, não deixava transparecer qualquer rastro de conflito ou ruptura com o civilizador europeu. Percorria-se o caminho que trazia a família imperial ao Brasil, com suas ações progressistas, a Revolução de 1820 em Portugal, a regência de D. Pedro I, o Fico, a Proclamação da Independência, a coroação e aclamação do Imperador, as guerras da Independência e, finalmente, o juramento da Constituição do Império. Já tínhamos história escrita para tudo isso ser ensinado, e Goiás não podia ser excluído desse universo de conhecimento e poder.

O período pós-independência aparecia nesse programa, chegando bem próximo do período tratado no programa de História Geral. A maior parte desses itens, situados entre os tópicos 30 e 35, foi dedicada à "pacificação das províncias" e às guerras de fronteira, especialmente a Guerra do Paraguai, considerada uma delimitadora do papel do Brasil na América do Sul.

Temos, assim, um painel da história ensinada em sala de aula durante o Período Imperial em Goiás, que assim foi estudado, mesmo que precisássemos prolongar em algumas demonstrações documentais, como componentes da discussão pretendida sobre as relações entre cultura histórica, projeto de escrita de História do Brasil e formação e afirmação da nação no século XIX. Passaremos agora a discutir como essa cultura histórica extrapola a educação formal e escolar, e ganha corações e mentes oitocentistas em Goiás, ensinando História muito mais intensamente do que a própria Instrução Pública de então.

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS NO SÉCULO XIX ALÉM DA SALA DE AULA

> "O século XIX dá a impressão, às vezes, de ser uma vasta e rica cornucópia, de onde se retiram, conforme o gosto e o paladar de cada um, sonhos ou pesadelos".
>
> NILO ODÁLIA

O quadro exposto nas seções anteriores evidencia que os governos provinciais em Goiás no Período Imperial, apesar de não terem a educação como centro de suas atenções institucionais, considerando-se especialmente investimentos financeiros, demonstraram preocupações permanentes com o significado político das práticas e dos conteúdos educativos empreendidos. Havia um projeto educativo em curso, articulado a um projeto de nação e de região, mesmo que ele não se revelasse prioritariamente através das estatísticas escolares ou das prestações de conta da Instrução Pública. Também se deu atenção sistemática às relações políticas e ideológicas inerentes à conivência de grupos de interesse nos espaços eminentemente educativos, como o Liceu, cujo significado na vida política regional articulava-se com as disputas por cargos e áreas de influência.

Em se tratando do ensino de História, essas articulações pareceram-nos ainda mais elucidativas dessa aparente contradição entre estatística escolar e projeto político. O controle sobre o que se ensinava, quem ensinava e como se avaliava compunha esse projeto, assentado sobre as bases elaboradas pelo IHGB e implementadas pelo Colégio Pedro II, que, por sua vez, determinava e fiscalizava as ações do Liceu.

O significado do ensino de História, nesse momento, não poderia ser dimensionado pelas estatísticas escolares, simplesmente, pois aqui estamos tratando de uma dimensão ampliada da ideia de história ensinada, que nos remete à discussão de conteúdos históricos ensinados dentro e fora dessa disciplina, bem como dentro e fora das salas de aula. Claro está que havia uma hierarquia nas relações interdisciplinares, que, como se viu, também compunha o projeto educativo em curso, assim como havia uma história ensinada em outras disciplinas, que não nas aulas de História. É, portanto, com a convicção de que o projeto de nação em

construção e a escrita de sua história se apropriaram da sala de aula de História em Goiás, ao mesmo tempo em que ultrapassaram seus limites, que chegamos a este capítulo, que discutirá a história ensinada além da sala de aula de História ou de qualquer outra disciplina.

Para cumprir essa tarefa, retomaremos o acervo do *Correio Official*, agora tratado não só como fonte, mas também, como objeto de investigação. O acervo desse jornal tem sido, entre outras, uma fonte recorrente para os estudos de história regional em Goiás, abordado para subsidiar os mais diversos aspectos e as mais variadas temáticas, quando se investiga o século XIX, especialmente. Aqui, também, desde o início deste trabalho, o temos como uma fonte de informações para a discussão em andamento, pois, como se viu, ele foi uma das bases do que já foi aqui exposto.

Ao longo dos meses de visita diária ao Arquivo Histórico Estadual, fomos sendo surpreendidos pelo significado formador do próprio jornal no que se refere ao ensino de História. Tanto já se folheou esses acervos, ao longo de décadas, e eles ainda abrem possibilidades inéditas. Constatamos, então, que uma observação historiográfica possibilitaria a ampliação do objeto e sua problematização, a partir da articulação entre as ideias de história ensinada e cultura histórica, especialmente se considerarmos que a escrita da história oitocentista foi uma tarefa assumida não só por historiadores – ainda em processo de constituição no Brasil. Temos aqui um conjunto de evidências aglutinadas a partir dessa articulação, que revelou uma das inúmeras possibilidades disponibilizadas pelo *Correio Official*. Ao nos propormos pensar o ensino de História em Goiás, tínhamos, inicialmente, esse periódico como fonte de dados para a história ensinada em salas de aula. Mas, saltou-nos aos olhos um universo de alcance muito mais amplo que o da própria sala de aula, embora, como se verá, também tivesse um endereço explicitamente pedagógico e escolar. Permaneceremos considerando então o *Correio Official* como fonte, mas também como objeto, pois discutiremos a ideia de que ao cobrir os acontecimentos nacionais e internacionais o jornal também produzia conhecimento histórico para seus leitores.

Isto posto, passaremos a tratar a história ensinada pelo *Correio Official* e endereçada diretamente à sala de aula e, em seguida, trataremos a história ensinada para além da sala de aula, pensando o ensino da história do mundo, do Brasil e de Goiás, as comemorações, o Gabinete Literário, os monumentos e a morte como possibilidades de construção de uma cultura histórica e sua escrita em Goiás nos oitocentos.

2.1 O *CORREIO OFFICIAL*: ELEMENTOS PARA UMA BREVE HISTÓRIA

A história da imprensa em Goiás tem sido periodizada em cinco momentos (ASSOCIAÇÃO..., 1980), a partir do surgimento do primeiro jornal goiano, A *Matutina Meyapontense*, que marcaria seu período inicial, entre 1830 e 1834, o primeiro também a cumprir a tarefa de publicar os atos oficiais.[58] Antes disso, em 1829, o então presidente da província de Goiás, marechal Miguel Lino de Morais, tentou a instalação de uma tipografia em Vila Boa, através de um ofício encaminhado à capital do Império, mas o Imperador não autorizou o feito, afirmando que Goiás não "precisava" de uma tipografia (BORGES; LIMA, 2008).

A criação do *Correio Official*, em 1837, segundo órgão oficial da imprensa regional em Goiás, marcaria outra fase dessa história, que se estendeu até 1890, quando de seu fechamento. O terceiro período, entre 1890 e 1936, correspondeu à expansão da imprensa regional, impulsionada pelo advento da República. Com a extinção do *Correio Official*, os atos oficiais foram publicados, inicialmente, no jornal *O Goyaz*, de propriedade de Antonio Félix de Bulhões, que circulava desde 1884. A partir de 1894, com a criação do *Semanário Official*, que pode ser considerado o terceiro órgão de imprensa oficial produzido em Goiás, intercalaram-se períodos de funcionamento e de suspensão das publicações. Em 1915, ressurge o *Correio Official*, editado até 1936 na Cidade de Goiás, seguido de sua transferência para Goiânia, onde passou a ser publicado, ainda nesse mesmo ano. A partir de 1940, o *Correio Official* passou a ser identificado como *Diário Official de Goiás*, como continua a ser chamado atualmente. A criação da Associação Goiana de Imprensa, em 1936, marca o início do quarto momento da história da imprensa em Goiás, que atravessa o Estado Novo e suas ações ditatoriais no campo da comunicação social, como a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda. Foi nesse novo cenário que surgiu, em abril de 1938, o jornal *O Popular*, de Joaquim Câmara Filho e irmãos. O quinto período iniciou-se em 1945 e chega aos nossos dias, marcado pela criação dos cursos de jornalismo pela Universidade Federal de Goiás, pela construção de Brasília, pela ampliação tecnológica e quantitativa dos meios de comunicação, inclusive a impressa.

A nós interessa, neste momento, especificamente, o segundo período – de 1834 a 1890 –, em que se inseriu a criação do Liceu de Goiás, em 1846, principal marco inicial de nossa

---

[58] "O *Matutina Meyapontense* publicava atas de reuniões dos dirigentes da província, atos oficiais, correspondências civis e oficiais, literatura, crônicas, cartas dos leitores, tendo ainda alguns anúncios. Registrou fatos importantes da História de Goiás, como a instalação da primeira biblioteca do Estado, no arraial de Meia Ponte" (BORGES; LIMA, 2008, p. 3).

investigação, articulada à criação do Colégio Pedro II, em 1837, e à instituição da disciplina de História do Brasil, em 1849, por sua vez, articulada à criação do IHGB em 1838. Não que antes disso não houvesse formas de história ensinada realizadas através dos jornais, especialmente através da *Matutina Meyapontense*, principal jornal editado nesse intervalo. Essa é uma possibilidade real e merecedora de investigação, que ainda se pode realizar, mas, não neste trabalho.

Também cabe explicitar por que escolhemos o *Correio Official* como fonte e objeto de nossa investigação. Muitos foram os jornais editados ao longo do intervalo 1834-1890. Registrados pela Associação Goiana de Imprensa (ASSOCIAÇÃO..., 1980) estão 37 títulos.[59] A maioria desses jornais estava a serviço de ideias e interesses políticos; os demais, destinavam-se a fins comerciais, literários ou religiosos.[60] Nesse conjunto incluiu-se a primeira revista editada em Goiás, a *Asilo da Razão*, de publicação mensal, pertencente à maçonaria e redigida por José Leopoldo de Bulhões Jardim, entre outros. Há de se destacar algumas dessas publicações, pelo seu significado na formação dos grupos de interesse e dos debates políticos observados no período que, sem dúvida, repercutiriam também sobre a história ensinada dentro e fora das salas de aula em Goiás no Império. Estamos falando, por exemplo, da intensa atividade editorial desenvolvida pelos Bulhões, especialmente José Leopoldo de Bulhões Jardim, que editou, redigiu ou participou da produção de boa parte das publicações realizadas nesse período. Foi assim com o semanário *Monitor Goiano* (1866/1869), orgão liberal de divulgação abolicionista; o *Província de Goiás* (1869/1873), também liberal e abolicionista; o periódico *Aurora* (1873), o semanário *Tribuna Livre* (1878-1884), que exerceu grande influencia nos debates abolicionistas; *Goyaz* (1884-1912), jornal ostensivamente abolicionista e liberal, editado pelos irmãos Antonio Félix e José Leopoldo,

---

[59] Aqui também cabem futuros trabalhos sistemáticos que investiguem a ideia de História e as possibilidades formadoras desses jornais, quanto ao seu ensino.

[60] Segundo Borges & Lima (2008, p. 4-5) "os pequenos jornais opinativos que existiram desde o Brasil Colônia proliferaram-se na segunda metade do século XIX e perduraram até a primeira metade do século XX. Geralmente, os nomes desses jornais exprimiam os anseios do grupo ao qual se ligavam ou seu objetivo de luta: *O Enfermeiro dos Doidos*, *Cartas ao Povo*, *Os Dois Compadres Liberais*, *O Velho Casamenteiro*, *O Médico dos Malucos*, *O Minhoca-Verdadeiro Filho da Terra*, *O Grito da Pátria Contra os Anarquistas*, *O Carpinteiro José*, *O Pai José*, *Teatrinho do Senhor Severo*, *O Homem de Cor*, *O Mulato*, *O Brasileiro Pardo*, *O Cabrito*, *O Crioulinho*, *O Meia-Cara*, *O Burro Magro*, *A Loja do Belchior*, *A Mineira no Rio de Janeiro*, *O Par de Tetas*, *A Trombeta dos Farroupilhas*, *A Sentinela da Liberdade*, *O Soldado Aflito*, *O Grito dos Oprimidos*, *Matutina Meyapontense*, entre outros. Como se pode perceber, nem sempre os periódicos relacionavam-se a questões políticas, tendo, entre os pasquins, publicações de frivolidades, com conteúdos mais amenos, humorísticos ou de literatura. [...] Ressalta-se que, no final do século XIX, a cidade de Vila Boa era palco de efervescência cultural, política e intelectual, além de concentrar todas as decisões administrativas. Mais de trinta jornais circulavam na cidade, mantendo, em sua maioria, a linha dos periódicos nacionais deste período: ideários republicanos e liberais e duras críticas ao governo".

de propriedade de seu pai, Inácio Soares de Bulhões, também dono do jornal *Província de Goyaz* e *O Libertador* (1885), de curta existência, mas também abolicionista.

Centralizaremos nossas atenções sobre o *Correio Official* por duas razões: primeiro, porque era o jornal mais explicitamente sob controle dos setores hegemônicos da vida política regional, pois era o jornal oficial do governo da província, que, inclusive, publicava os documentos oficiais, de relatórios de governo a resultados dos exames do Liceu de Goiás. Ou seja, se estamos discutindo um projeto de escrita de História construído para dar sustentação a um projeto de nação também em construção, dirigido pelo poder central e representado pelos governos imperiais na província, seu veículo oficial de imprensa torna-se uma voz decisiva na sua efetivação. Outros jornais veiculavam também o projeto em andamento, confirmando sua hegemonia. Mas a imprensa oficial tem um papel dirigente e formal nesse processo. [Temos insistido que tratamos, neste trabalho, de uma história ensinada, pensando ser esse um projeto intencional, em que se transmitiriam, literalmente, os principais referenciais produzidos pelo IHGB para a constituição e afirmação da nação. Conforme Nilo Odália (1997, p. 31), "a sobrevivência do país independente se confunde, pois, com a capacidade política de suas classes dirigentes realizarem com sucesso a missão política fundamental do século XIX – estruturar e tornar efetivo um projeto de Nação".

Em segundo lugar, o *Correio Official* era o jornal de maior circulação e de periodicidade mais regular ao longo de todo o Período Imperial. Uma circulação evidentemente limitada às possibilidades da época, dadas suas dificuldades de distribuição e de leitura. A edição de 6 de setembro de 1879 traz uma planilha de assinantes do jornal, informando que, antes do governo de Aristides Spindola, apenas a capital[61] registrava assinantes do jornal e que, a partir de sua posse, esse quadro se teria alterado, totalizando 99 assinantes pelo interior da província. Dessa planilha, destacamos alguns municípios:

Meia Ponte – 18 assinantes;
Conceição – 13 assinantes;
Rio Verde – 12 assinantes;
Pouso Alto – 6 assinantes;
Boa Vista – 5 assinantes;
Porto Imperial – 4 assinantes;
Santa Cruz, Jaraguá, Leopoldina, Rio Bonito, Taguatinga – 3 assinantes

[61] Não localizamos nos arquivos o número de assinantes do *Correio Official* na capital, nesse período, mas, pressupõe-se um número maior que o município do interior com mais registros de assinaturas.

Para se ter uma ideia da proporção entre assinantes, leitores e moradores, Meia Ponte, por exemplo, que registrava 18 assinantes, contava com aproximadamente 7.596 habitantes livres, dos quais 754 eram leitores. Se pensarmos apenas do ponto de vista estatístico, corremos o risco de concluir que não se pode ter o *Correio Official* como referência para a difusão de uma ideia de história ou de um projeto de nação. Mas, considerando-se as dimensões populacionais e geográficas dos municípios, e especialmente a influência política e ideológica das pessoas portadoras da leitura e da informação – as mesmas que tinham acesso à pouca escola disponível ou que tinham a oportunidade de estudar fora da província, que pertenciam às famílias mais abastadas e que assumiam os postos de direção regional – pode-se apreender as possibilidades de repercussão da leitura do jornal. Vale lembrar, também, que o jornal era entregue regularmente em todos os orgãos e departamentos públicos da província, tanto na capital quanto no interior, para cumprir seu papel de publicação oficial dos atos dos governos.

Ao longo da discussão dos itens aqui elencados para a análise das relações entre cultura histórica e história ensinada, essa observação será objetivada. Como se verá, não nos baseamos em uma ideia genérica de que "tudo é história" e que, portanto, tudo o que era veiculado nos exemplares do jornal comporia uma história ensinada. Atemo-nos aos elementos que consideramos componentes de uma escrita de história do Brasil oitocentista e seu ensino, pertinentes ao projeto de nação em elaboração e afirmação e que identificamos nas páginas do jornal.

O *Correio Official* foi publicado a partir de 1837, utilizando-se da tipografia do jornal *Matutina Meyapontense*,[62] adquirida pelo governo da província, transferida para a capital e transformada em Tipografia Provincial, durante o governo de José Rodrigues Jardim. Quando dirigida pelo Monsenhor Joaquim Vicente Azevedo, tinha edições regulares às quartas e aos sábados, trazendo registros de atos oficiais, como decretos, nomeações, documentos policiais, relatórios de governo, sob a epígrafe "São nos governos constitucionais a luz e a publicidade, o alimento natural da liberdade".[63] Suas edições, ao longo dos primeiros anos de existência,

---

[62] Sob a direção do mesmo tipógrafo do *Matutina Meyapontense*, tenente Mariano Teixeira dos Santos, o *Correio* teve a sua primeira circulação em 3 de junho de 1837. No ano seguinte, sua direção passou para a tutela da Igreja, sendo, a partir daí, comandado pelo monsenhor Joaquim Vicente de Araújo, fato que ilustra o aparelhamento religioso do governo do estado de Goiás (BORGES e LIMA, 2008).

[63] Citação atribuída a D. J. A. Fragozo. Essa epígrafe figura na edição do *Correio Official* de primeiro de julho de 1837. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 1. A referência à publicidade das ações oficiais como pressuposto de um Estado constitucional já nos revelava a intenção de qualificar o governo como cumpridor dessas exigências. Vale lembrar que vivia-se, nesse momento, sob o Ato Adicional de 1834, que acentuava as contradições entre poder central e poder local, criando as assembleias provinciais. Foi também um tempo em que se intensificaram as disputas entre conservadores e liberais pelo governo regencial (MALERMA, 1999).

não traziam anúncios de eventos, convites, obituários, textos narrativos, textos assinados ou a pedido, publicidade e notas comerciais. Aos poucos, foram sendo agregados esses e outros elementos, ampliando-se as funções do jornal. A partir de 1858, quando era publicado como *Gazeta Official de Goyaz*, passou a ter edições semanais, que já não apresentavam a epígrafe, ao mesmo tempo em que já não se limitava a publicações oficiais. Quando o jornal voltou a ser dirigido pelo monsenhor Joaquim Vicente de Azevedo, em 1864, voltou também a ser publicado às quartas e sábados, retomando o nome de *Correio Official*, até ser extinto em 1890.

2.2 O *CORREIO OFFICIAL* EM SALA DE AULA

Como já foi demonstrado no capítulo anterior, a província de Goiás era absolutamente carente de materiais impressos para uso em salas de aula. No Liceu, os poucos livros disponíveis eram de uso quase exclusivo dos professores.[64] O Gabinete Literário, fundado em 1864, funcionou em uma sala do prédio do próprio Liceu de 1870 até 1907, quando passou a ocupar prédio próprio.[65] A cessão da sala do Liceu condicionava o acesso de alunos e professores, inclusive com empréstimos. O acesso era limitado, pois as obras eram adquiridas ou recebidas em doação em exemplares únicos. O gabinete recebia regularmente o *Correio Official*, o que facilitava o acesso de alunos a esse jornal. Além disso, o Gabinete era frequentado pelos homens de letras da província, que nele conversavam sobre as notícias veiculadas, os acontecimentos locais ou externos e as polêmicas suscitadas pela leitura do jornal.

O *Correio Official*, mesmo com os limites de leitura e circulação já apontados, era recomendado como fonte de textos de leitura em salas de aula,[66] e seus textos, que, evidentemente não se destinavam a esse fim, eram sugeridos para a rotina pedagógica. E não importava a atualidade ou emergência da informação, mesmo fora das salas de aula. A

A criação e a publicação regular do jornal seriam instrumentos importantes para garantir a ideia da constitucionalidade e da estabilidade política.

[64] Segundo Bretas (1991), os professores se apropriavam dos livros por todo o ano, até para que os alunos não lessem diretamente as obras e acabassem lhes cobrando conteúdos que eles não dominavam. Os conteúdos das aulas, enfim, acabavam sendo ditados dos próprios livros.

[65] Para efetivar a equiparação do Liceu de Goiás ao Colégio Pedro II, concluída em 1909, uma das exigências era que a escola secundária não acolhesse atividades em suas instalações que não as próprias da instituição de ensino.

[66] "Por muito tempo ainda, durante o Império, à falta de compêndios, seriam usadas cartas manuscritas recebidas pelos pais, pelas repartições públicas e pelas casas comerciais, cedidas às escolas, além de traslados e quaisquer outros manuscritos interessantes disponíveis" (BRETAS, 1991.p. 146).

distribuição para o interior da província, por exemplo, podia dar-se semanas após sua distribuição na capital. O jornal trazia um conteúdo formativo e valia menos pela novidade noticiada do que pelos significados a ela vinculados.

Podemos imaginar as dificuldades de utilização desse jornal em sala de aula de primeiras letras. O número de exemplares disponíveis, a julgar pela amostra de assinantes, não possibilitava seu manuseio pelos alunos. Referimo-nos, prioritariamente, à leitura feita pelo professor, um dos raros leitores das cidades e vilas do interior da província, que, imbuído de suas informações e subjetividades, repassava então, oralmente, os conteúdos para seus alunos, pela leitura do texto ou pela reprodução de seu conteúdo e suas intenções. A ação do jornal era, portanto, em primeira instância, formativa em relação ao professor. O acesso dos alunos do Liceu podia ser muito mais direto, evidentemente. O jornal trazia regularmente, além de documentos oficiais, coletâneas de outros jornais, textos poéticos, textos políticos, anúncios de eventos comemorativos e religiosos. Um evento comemorativo da proclamação da Independência do Brasil, por exemplo, sistematicamente informado pelas edições do *Correio Official* repassava aos alunos as intenções políticas da comemoração, como detalharemos na próxima seção.

Mas, não eram somente essas a relações que se estabeleciam entre o *Correio Official* e a sala de aula. Chamou-nos a atenção a publicação de textos escritos para leitura direta na escola, com recomendação assim expressa nos parágrafos antecedentes ao texto propriamente dito. Foi o que encontramos no exemplar de 16 de outubro de 1875, em suas páginas 2 e 3, através do poema "A escola", de autoria de D. Antonio Costa (1875) e dedicado ao Barão de Macaúbas, numa epígrafe assim registrada:

> A escola
> Ao benemérito educador Dr. Abílio Cesar Borges
> Lutai. Cada escola de fundar-des são muitas almas que resituis a luz, muitas famílias que arrancais à fome. Cada escola é um capital de intelligencia, de moralidade e trabalho, com que dotaes a nação (COSTA, 1875, p. 2).

Segundo a epígrafe, o papel da escola seria iluminar a ignorância para tornar almas e braços aptos à tarefa de construir a nação e possibilitar a saída da miséria. Seriam conquistas simultâneas, promessas próprias de uma intenção de modernidade. A necessidade e a importância da escola se vinculavam diretamente a essa construção. Tratava-se de uma luta. E seria uma tarefa que submeteria a inteligência, a moralidade e a capacidade de trabalho proporcionada pela escola ao projeto de construção da nação. Fora desse propósito, a escola e sua função de "restituir a luz" às almas, não cumpriria seu papel. Essa ideia prosseguiria fundamental ao longo do poema:

> Para as conquistas do espírito
> Pelas victorias do ensino
> Faz-se gigante o menino
> Na escola fez-se a nação;
> É a escola um ninho d'águias
> Do bando chamado povo,
> Deus um mundo sempre novo
> Abre na escola à razão
> (COSTA, 1875, p. 2).

Reafirmava-se a ideia de luta associada à escola e à Educação, através das quais se empenham conquistas e vitórias. É uma linguagem que convida ao esforço pessoal e coletivo pela nação, a ser realizado através da escola, em que se faria a nação, sob a concessão de Deus, que autoriza a razão. Constituída a nação, sobre esses alicerces da escola formadora da nação, estaria garantida a harmonia social, o que corresponde a dizer que sem ela, essa harmonia estaria em risco:

> Os instinctos patrióticos
> As tendências para o justo
> Impere Claudio ou Augusto
> Governe o dolo ou a lei
> Tornam-se nullos estímulos
> Para a nação que definha
> Se contra a escola caminha,
> o povo escravo do rei.
>
> Pouco aproveitam os códigos
> Menos conseguem reformas
> Das que se inculquem de normas
> Da harmonia social
> Si mais franco o pão do espírito
> Em mais escolas querem
> Os bemfeitores que adherem
> A concórdia universal
> (COSTA, 1875, p. 3).

A atitude patriótica seria instintiva, assim com as tendências para a justiça, cabendo à escola resgatá-las da nulidade, do adormecimento e colocá-las a serviço da nação. Observe-se que pátria e justiça caminham como que inerentes ou complementares. A escola seria, então, a garantia de concórdia universal, muito antes da imposição de leis, normas e governos. Para que os instintos patrióticos e as tendências para o justo sejam consolidados e estejam a serviço da nação, a escola deve ser o suporte da formação do sujeito. Códigos e reformas não seriam plenamente assimilados sem que a escola preparasse os indivíduos para a harmonia social. Para tanto, a escola se transformaria no espaço privilegiado da adequação das condutas desde a infância:

> As descrenças mais anarchicas
> São filhas da ignorância.

> Como impedi-las? Na infância
> Guardam se os germes fatais
> Seja o bom livro antiseptico
> Para a gangrena – anarchia
> Seja a escola – a enfermaria
> Contra as doenças moraes
> (COSTA, 1875, p. 3).

O livro, como um antisséptico, impediria a anarquia – uma doença – posto que a anarquia e o descrédito das pessoas, no convívio social, se originariam da ignorância e não de alguma forma de desacordo com o estabelecido. Se nos lembrarmos do conjunto de conflitos internos observados na recém-fundada nação e seus desdobramentos sobre a estabilidade prometida e pretendida no Império, comentados no capítulo inicial deste trabalho, essa intenção fará todo sentido. Vivia-se o momento em que uma das principais tarefas a serem cumpridas para garantir a integridade física do território e a centralidade dos interesses do Império deveria ser o controle das intenções e ações dos que a ele se opusessem, considerados não patriotas. Fica clara a tarefa prescrita para a escola, mesmo que ela não chegasse à maioria das pessoas. A importância dessa tarefa da escola, reconhecida nos relatórios de governo da província, é objeto de debates públicos acalorados, como já se constatou anteriormente. Se as partes gangrenadas do corpo na nação devem ser amputadas, antes disso, a "enfermaria" da disciplina deve atuar preventivamente, contra as "doenças moraes", latentes desde a infância.

> Si vejo – animados passaros
> A folgarem na gaiola –
> Tenros amantes da escola
> Que nos livros bebem luz
> Digo: – bem hajam os júbilos
> De estudiosas crianças
> [...]
> No banquete das idéias
> Sirva-se a todos a instrução
> Inutilize-se o cárcere
> Combatido pela escola
> Ricos d'alma excelsa esmola
> Daí aos pobres de razão
> (COSTA, 1875, p. 3).

Crianças – os pássaros, as águias no ninho da escola – não podem folgar, nem mesmo dentro da escola, uma gaiola. Reconhecidas seriam as crianças estudiosas. Isso porque a instrução deveria ser servida pelos ricos de alma, aos que, desafortunados, estariam empobrecidos da razão. Com essa "excelsa esmola", ou seja, com pequeno quinhão de algum saber, seriam evitadas as exclusões do convívio social. Essa ideia de que a escola previne o

cárcere aparece outras vezes ao longo do poema,[67] revertendo-se numa quase ameaça implícita aos que insistem na "ignorância". O professor teria, nesse sentido, papel central, decisivo, posto que estaria formando o homem brasileiro que construiria a nação projetada:

> Na emulação dos discípulos
> E dos bons mestres no exemplo
> Brilha a escola como um templo
> Que rende culto ao porvir
>
> O sagrado lapidador
> Vejo no mestre presente
> O mais bello diamante
> Vejo no alluno exemplar
> (COSTA, 1875, p. 3).

Note-se que diamante não seria qualquer aluno, mas o exemplar, que resgatado da natureza seria esculpido, talhado. A escola deve ser considerada um templo com seus discípulos, que cultuam o projeto de futuro, o projeto de nação. Já nos referimos anteriormente às condições de trabalho e à formação da grande maioria dos professores das primeiras letras durante o Império em Goiás, e o quadro não pareceu muito favorável à lapidação de um diamante, como pretende o poema. O que nos chama a atenção é exatamente a tarefa atribuída ao professor, como formador e disciplinador do novo homem pretendido como alicerce da nação. Conforme Odália (1997, p. 33) "Nação e Estado foram concebidos como tarefa da minoria culta e esclarecida que deveria reger os destinos [...] corrigindo pela educação, pela força, massa considerada incapaz de se reconhecer no projeto". Ao final, o poema reafirma o papel de nação dirigente e superior do Brasil na América:

> E tu, gigante d' America
> Tu – meu Brazil invejável
> Que no brio insuperável
> De tanto esforço es capaz
> Foge da estéril política
> Do ensino alcança as victorias
> Deixando cruentas glorias
> Pelas conquistas da paz
> (COSTA, 1875, p. 3).

---

[67] Das escolas pello numero
Avalia-se a potencia
Das armas da intelligencia
Em progressivas nações
Não falta nunca esse calcullo
A quem mede attentamente
Das escolas pela enchente
A vazante das prisões
(COSTA, 1875, p. 3).

Um dos argumentos centrais para a elaboração do projeto de nação e sua afirmação política era a defesa da característica única da experiência da independência política do Brasil, realizada com o trunfo da integridade física do território, enquanto a América espanhola se desmembrara em várias nações. Isso garantiria seu gigantismo, seu "brio insuperável". Além disso, sempre que possível, a afirmação de uma transição sem guerras deve ser lembrada.

Outro texto nos chamou atenção, pelo seu vínculo explícito com a escola, especialmente com o papel do professor. Publicado sem indicação de autoria, o poema reafirma o papel do professor na formação do homem que a nação precisa para cumprir sua tarefa de grandiosidade:

> O mestre é proto-obreiro
> Do edifico moral
> Elle é quem faz lisongeiro
> O porvir nacional
> Dando lecções a infância
> Conjura a ignorância
> Abre as portas do progresso
> Mostrando o templo da gloria
> Ganha-lhe eterna memória
> Franqueando seo ingresso
> (O MESTRE, 1877, p. 3).

A ideia moderna de escola como instrumento de incorporação dos indivíduos à sociedade e seu progresso estava estabelecida. Mesmo sabendo-se das condições em que essa escola funcionava nesse momento, em Goiás, no Período Imperial, tratava-se de garantir a ideia que sustentava o projeto, independentemente da penúria das classes da Instrução Pública de então. Conquistar patriotas para o projeto de nação, através de um projeto de escola compunha o projeto político e pedagógico, mesmo que, consideradas as possibilidades efetivas dessa escola, isso se firmasse como retórica, o que não reduz seu papel formador. Nesse projeto enquadrava-se a tarefa do professor, capaz de "conjurar a ignorância" e de ser um arquiteto de homens portadores de sólido "edifício moral", fundamental para o porvir nacional, mesmo que esse professor, por vezes, ficasse meses sem seus parcos proventos ou retirasse seus alunos da sala de aula para o ajudarem na colheita que lhe complementava a renda (BRETAS, 1991). O progresso, outra promessa do Império, aliada à estabilidade, apareceria nesse porvir, sempre como prerrogativa da edificação da grande nação. Impressiona perceber a atualidade das tarefas da modernidade atribuídas à escola no século XIX que ainda repercutem sobre a escola no tempo presente.

Vale reafirmar que nesta seção destacamos os textos indicados diretamente para uso escolar. A escola, mesmo nas dimensões possíveis numa província como Goiás, articulada à

ideia de história e nação, estava nas páginas do jornal oficial e era reconhecida como formativa do sujeito. Mas isso não esgota a função formadora do *Correio Official* para dentro das salas formais de instrução pública. As indicações da próxima seção, sobre a história ensinada através do jornal para além das salas de aula, também atingiriam os alunos dessas mesmas salas.

2.3 O *CORREIO OFFICIAL* ENSINANDO HISTÓRIA FORA DA SALA DE AULA

Nesta seção, lidaremos com a história ensinada através das páginas do *Correio Official*, abordando a História mundial – especialmente a europeia –, a História do Brasil e a História de Goiás, a questão étnica através da escravidão negra e da relação com os indígenas, além da constituição de uma história ensinada através das comemorações, da formação de uma cronologia oficial da história, das notícias fúnebres, da construção de monumentos e da atuação do Gabinete Literário.

Antes disso, precisamos esclarecer as dimensões em que identificamos a ação do *Correio Official* como instrumento de uma história ensinada. Como já foi dito, o acesso dos alunos do Liceu ao jornal era possibilitado em razão de o Gabinete Literário – que assiduamente recebia as edições do jornal – funcionar em uma de suas salas. A chegada de novas edições era uma das razões de visitação àquele gabinete, cuja sede situava-se na primeira sala à direita do portão de entrada do Liceu. As amplas janelas e portas asseguravam visibilidade do acervo a quem transitasse pela portaria da escola. Não apenas por isso podemos considerar a influência do periódico na constituição de uma história ensinada, pois, apesar de reconhecer sua existência, não há como aferi-la. O jornal anunciava eventos que se dariam na capital da província, convidando a população em pelo menos duas edições anteriores. Após sua realização, seguiam-se duas ou mais edições descrevendo detalhes, transcrevendo discursos e novamente saudando a comemoração. Tratava-se de uma ação deliberada de selecionar o que se considerava significativo registrar. Esses registros organizam a experiência temporal da província, sua história, seu cotidiano. O jornal registrava o que o poder provincial elegia como merecedor de registro na história.

Na medida em que registravam eventos públicos ocorridos principalmente nas capitais das províncias, os jornais possibilitam visualizar esse processo de história ensinada por meio dos eventos, ao menos para as populações urbanas. Dizemos ao menos, porque o trânsito de pessoas do interior da província de Goiás era aquele em que as pessoas iam e vinham à procura de tratamento médico ou de bens de consumo e no qual chefes políticos regionais se

encontravam. Mesmo considerada uma possível supervalorização do evento pelo jornal, dado o interesse político em sua afirmação, não há como negar o impacto e a pedagogia decorrentes de eventos que ocupam o centro de uma cidade de traçado colonial, com uma população estimada em 40 mil pessoas.

A discussão dos temas identificados como componentes de uma história ensinada através do jornal pelos eventos e processos históricos limitar-se-á ao necessário para a investigação da questão central proposta: as relações entre cultura histórica, escrita da história e a história ensinada. Portanto, não se discutirá exaustivamente cada um dos temas, mas apenas os elementos históricos e historiográficos imprescindíveis para a sua contextualização

3.1 Ensinando o Mundo

Os textos sobre os acontecimentos internacionais publicados pelo *Correio Official* são invariavelmente transcrições de textos originais de jornais de outros locais do Brasil, ou de traduções feitas por esses jornais. Nenhuma tradução feita pelos editores do *Correio Official* diretamente de jornais estrangeiros foi localizada. O periódico recebia, com certa regularidade, exemplares de jornais de várias províncias do Império, e cabia ao editor responsável a seleção do que publicar em Goiás.[68] A transcrição que analisaremos a seguir, por exemplo, foi antecedida pela seguinte apresentação: "Eis o que colhemos dos jornais que recebemos pelos dois últimos correios" (UMA PÁGINA..., 1871a, p. 2). Escolhia-se criteriosamente o que seria publicado. Segundo Odália (1997, p. 35), "elaborar idealmente uma Nação significa primeiramente a escolha entre opções. São valores que deverão ser escolhidos e atingidos, serão opções sociais, étnicas, políticas, econômicas, antropológicas etc. que deverão ser feitas". Vamos a eles, então.

Entre os noticiários de fatos internacionais transcritos para o *Correio Official*, os da Comuna de Paris, de 1871, revelaram-se a temática mais frequentemente mencionada. Os registros pelo *Correio Official* foram quase simultâneos aos acontecimentos na França, considerando-se as possibilidades técnicas de então. Isso nos conduz à primeira constatação a ser observada: ainda que se leve em conta os limites do acesso da população em geral ao jornal, não cabe a ideia "isolamento do mundo". O intervalo entre os acontecimentos parisienses do primeiro semestre de 1871 e sua publicação pelos artigos transcritos nas edições do *Correio Official* não era superior a 40 dias. Após os 72 dias da experiência da

[68] Os exemplares traziam, em geral, uma nota enumerando os jornais recebidos no intervalo das edições. Entre os mais citados estão o *Opinião Conservadora* (SP) e *O Riograndense* (RS).

Comuna de Paris, entre março e maio de 1871, esses acontecimentos geograficamente tão distantes permaneceram ainda ocupando páginas do jornal publicado em Goiás no Período Imperial. Foram acontecimentos que influenciaram as relações de poder no mundo ocidental de então, que colocaram distintos projetos de nação e de sociedade em confronto e foram balizadores de opiniões e posições políticas decisivas para afirmação ou combate ao projeto de nação hegemônico. Chegava a Goiás, pelas páginas do *Correio Official*, uma dessas posições, como se verá, a seguir.

A Comuna de Paris, de 1871, como ficou conhecido o movimento revolucionário que assumiu o controle da capital francesa por 72 dias, é considerada a primeira revolução operária internacional. Isso ocorreu no contexto da queda do Império de Napoleão III e das investidas da Prússia pela ocupação da França (GONZALEZ, 1989). A política externa expansionista do II Império Bonapartista, instalado no poder desde 1852, pretendia restabelecer os tempos de hegemonia bélico-militar francesa e, para tanto, investiu esforços materiais e humanos que o império já não suportava. Segundo Costa (1998), as pretensões expansionistas fragilizariam as alianças internas de Napoleão III e, mesmo assim, prevaleceu a política externa beligerante.

Cresceram também os movimentos operários na França, entre greves e grandes mobilizações. As tentativas de superar as cisões no bloco do poder dirigente do II Império através de reformas políticas e de maior liberdade de imprensa não conseguiram fazer recuar a crise. Diante do enfraquecimento do II Império, o exército prussiano avançou sobre Paris em janeiro de 1871 e proclamou a fundação do império alemão. A resistência operária decidiu defender Paris e, em março de 1871, iniciava-se a experiência da Comuna de Paris, com a tomada da capital. As tropas de Thiers se reorganizavam e avançavam posições para a retomada de Paris, onde, apesar da resistência dos *communards*, em maio de 1871, caía a última barricada.

No início de 1871, quando a Prússia alcançava o território francês, antes do episódio da Comuna de Paris, o *Correio Official* publicado em Goiás já se posicionava diante dos acontecimentos, por meio da transcrição de matéria do jornal paulista *Opinião Conservadora*, traduzida do jornal francês *O Universo*, temos o seguinte texto:

> A Prussia é o pecado da Europa. Filha do protestantismo, seu primeiro estabelecimento verificou-se pela apostasia, ella cresceu no delírio e pela cumplicidade philosophica. [...] O principal ministro de Frederico para enganar e corromper a opinião foi Voltaire. [...] Nunca surgiu no mundo cousa mais lamacenta e mais antifranceza do que Voltaire. Nós exaltamos seu orgulho admirando sua falsa sciencia e suas brutaes instituições. [...] Na pátria vencida, invencível será o

> patriotismo, porque será catholico. A fé não se curva diante do fato consumado (VOULLIOT, 1871, p. 3).

O que se observa é a reafirmação, pela seleção do texto reproduzido, das alianças com a Igreja Católica e o confronto com o protestantismo. A França, enquanto modelo de nação a ser seguido, permanece defendida como projeto, mesmo quando ocupada pelos prussianos não católicos, considerados o pecado europeu. Voltaire, orientador do déspota esclarecido Frederico II, mesmo sendo francês, é considerado antifrancês por suas posições anticlericais. Ser francês seria, segundo o jornal, ser também católico. Diante da ocupação prussiana, a defesa da pátria francesa permanecia invencível, porque era sustentada pela fé católica. Para o projeto de nação brasileira pós-independência, a manutenção da aliança com a Igreja Católica era fundamental, porque seria um dos elementos capazes de equalizar diferenças culturais e étnicas, além de ser um aliado de poder enraizado em todo o território, cuja eficiência já havia sido demonstrada no processo de colonização. A presença e atuação da Igreja Católica na ocupação colonial era um dos componentes mais caros a se resgatar e cultivar no Império.

A ocupação do território francês pela Prússia protestante macularia esse espaço privilegiado de progresso, harmonia e equilíbrio social. É o que se encontra na transcrição feita pelo jornal goiano, em que se lamenta o desaparecimento dos símbolos da modernidade:

> Paris tem um aspecto nunca conhecido pelos homens de nossa geração. Já não é a cidade do luxo, do prazer, dos negócios rapidamente efetuados e da vida alegremente passada. É a maior praça de guerra do mundo, preparando-se para uma luta tão grandiosa como ela.
>
> Já não se encontra na cidade, nem nos *boulevars*, nem nos Campos Elisios, nem nos bairros mais aristocráticos, uma única carruagem de *libré*. Apenas cruzam os pequenos *coupés* dos médicos, levando a arte e os cuidados da sciencia junto ao leito dos infermos (INTERIOR..., 1871, p. 3).[69]

Tratava-se de defender o Império Napoleônico como referência de poder forte e centralizado, o único capaz de edificar uma grande nação e de garantir seu caráter de Estado católico. A defesa explícita desse projeto ensina a nação que se pretendia, ao ensinar a História do mundo. Assim se ensinavam datas e eventos merecedores de serem guardados por quem frequentava e quem não frequentava as salas de aula de História ou de qualquer outra disciplina. A Revolução Francesa, aliás, era referência de Estado moderno, noticiada, saudada e comemorada: “Os jornais estrangeiros tem vindo carregados de noticias relativamente a grande festa nacional que aconteceu em Pariz no dia 14 último, anniversario da Tomada da

---

[69] Reprodução a partir de texto do jornal *Opinião Conservadora*, traduzido do original publicado no jornal francês *Le Français*.

Bastilha. Diz se que nunca se viu tanta concorrência na Praça da Bolonha" (UMA FESTA..., 1880, p. 4).

Observe-se a consolidação de uma comemoração e de uma data de referência na cronologia histórica, posto que o evento de origem situava-se já há quase 100 anos. Segue-se, após o texto, uma longa transcrição das comemorações, feitas pelo correspondente. Quase ninguém estudava a Revolução Francesa como conteúdo regular no Liceu, mas, nem por isso, não se comentava seu significado para a História e para uma determinada ideia de história. Foi o que também encontramos em um *box* do jornal, intitulado Poesia:

> Sobre uma ilha isolada
> Por negros mares banhada
> Vive uma sombra exilada
> De prantos levados ao chão
> [...]
> – Eu ainda sou Napoleão
> [...]
> Mas, nas torvas penedias
> Entre fundas agonias
> Ella diz às ventanias
> – Eu ainda sou Napoleão
> [...]
> – E serei! Do Ceo da glória
> Nem dos bronzes da memória
> Nem das paginas da história
> Meos feitos apagarão
> [...]
> – Serei sempre Napoleão
> (VARELLA, 1877, p. 3).[70]

O Império carecia não apenas do dirigente capaz de ser referência para a construção da grande nação projetada e prometido, mas também de quem nele reconhecesse o condutor da história, merecedor da memória e seu registro histórico. Nada melhor que alguém como Napoleão para ser exemplo disso, que apesar dos dias de exílio, tem as glórias avivadas pela história. Essas são memórias caras para a escrita da história oitocentista, prescrita e ensinada: os homens cujos feitos pela nação a história não esquece. Observe-se que estamos nos referindo a acontecimentos em andamento quase simultâneo à publicação dos jornais. Aqui temos considerado as relações entre tempo presente e tempo passado como componentes de um mesmo projeto de escrita da história, se consideramos que registrar – o que e como registrar – a história em andamento também compunha esse mesmo projeto. Mesmo porque, como nos ajuda Le Goff "toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é

[70] Poeta da transição da segunda para a terceira geração do romantismo no Brasil, Luís Nicolau Fagundes Varella (1841-1875), escreveu poemas característicos da geração do "mal do século", mas também se inseriu no discurso nacional e patriótico do século XIX.

apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses. [...] Pois que a história é duração, o passado é ao mesmo tempo, passado e presente" (LE GOFF, 1992, p. 51). Mesmo considerando a contemporaneidade e a distância dos acontecimentos, isso não lhe negava a rápida atribuição de consistência histórica.

Os acontecimentos relativos à ocupação prussiana e mais ainda à Comuna de Paris foram duramente combatidos, pois feriam o projeto de nação pretendido para o Império brasileiro. Os textos escolhidos entre os recebidos que se referiam à tomada de Paris pelos revolucionários são sucessivos, abundantes e longos. Destacaremos alguns que parecem demonstrar o que não se queria para a nação brasileira. O primeiro, um texto publicado no setor de noticiário do *Correio Official*, escolhido do jornal *O Riograndense*, publicado quase simultaneamente aos acontecimentos noticiados:

> Continua a insurreição a governar a capital da França. A comuna eleita a 26 de março e proclamada com grande cerimonial, decretara as medidas mais violentas, ocupara o correio geral, como já apoderara das repartições publicas. Entre os membros dessa instituição notava-se Felix, Pyat, Blanqui, Dermorel, todos conhecidos como preconizadores das mais exageradas doutrinas.
>
> Para dar cabo desta rebelião temerosa, o governo reunira em Versalhes grande numero de tropas, e a 31 de março marchou parte delas, sob o comando do general Decroix (UMA PÁGINA..., 1871a, p. 2).

Não se tratava, então, segundo a notícia, de uma revolução, mas de uma insurreição que, tomando Paris, usava da violência para se apoderar dos bens e órgãos públicos, e tinha como referencia as "exageradas doutrinas". Mas, isso seria mesmo apenas um evento, pois o governo já estava tomando as providências devidas para derrotar a temeridade, mesmo que para isso usasse tropas em grande número, então, supostamente legítimas e não violentas. Estabelece-se um consenso a partir de uma ideia unilateral, sustentada pelo exemplo de nação que seria a França, antes dos episódios de 1871. Há um juízo de valor que referencia previamente a notícia que deve, então, balizar a ideia de nação que se quer, pela negação da que não se deseja.

Não há como se considerar que Goiás, no interior do vasto território nacional, em pleno século XIX, mesmo diante das dificuldades de comunicação, transporte e escolaridade ou leitura, estivesse politicamente distante dos acontecimentos. Pelo contrário, havia uma posição clara e definida sobre os acontecimentos que faziam a história do mundo naquele momento, e era uma posição informativa e formativa, ao mesmo tempo. História ensinada, então.

Meses após a derrota da Comuna de Paris, a atualidade da notícia permaneceria ocupando as páginas do *Correio Official*. Ou seja, não se tratava apenas de uma notícia

esgotada pela efemeridade do imediato. Tratava-se de uma opção política, de uma intervenção num campo em disputa, cuja intenção formativa pretendia consolidar uma ideia de nação:

> Neste século tão fértil em grandes atos, tão rico em grandes cometimentos, tão cheio de progressos civilizadores, houve um momento de intersecção, uma espécie de repouso da idéia, do engenho e da civilização. Como cansado das lutas das grandes idéias progressistas, o século parou para contemplar um espetáculo novo para as modernas gerações, como que a invocação por algum gênio malévolo, de todas as cenas que reúnem em si a devastação, o incêndio, a morte.
>
> O espetáculo dado ultimamente pela Comuna de Paris, assombrando a humanidade, deu o quilate e real valor de certas teorias, que tão aprazíveis são às massas populares e tão fatais resultados trazem à sociedade em geral.
>
> Estudar a comuna nos seus excessos, em suas depredações e responsabilizar seus membros pelas atrocidades acometidas e pelos males ocasionados à sociedade parisiense, é um equivoco de critica histórica.
>
> Os miseráveis bandidos que incendiaram os monumentos, a honra e a glória da França e que fuzilaram o arcebispo de Paris e mais reféns, fazem correr rios de sangue francês, não tem a suprema imputação de seus atos, porque são o instrumento e não a idéia, o efeito e não a causa. [...] O que se seguiu daí o mundo viu com terror e espanto nos dias de domínio das idéias socialistas.
>
> Do Riograndense (UMA PÁGINA..., 1871b, p. 3).

A ameaça, segundo o jornal, não era apenas das consequências destruidoras dos eventos observados em Paris, mas das ideias que sustentam os homens envolvidos na Comuna – que não passariam de instrumento do "gênio malévolo" do socialismo, considerado um hiato no progressista e moderno século XIX.[71] Por isso, segundo essa análise, seria um erro concentrar-se nos instrumentos e não no projeto político. Isso repercutiria, inclusive, sobre uma escrita da história da Comuna de Paris, indicando, inclusive, os interesses do articulista pela construção de uma determinada atitude diante dessa escrita e da crítica histórica. O problema seria o fundamento que tomou a Comuna de 1871 como exemplo. A centralidade do confronto são os projetos de nação e sociedade, claros e distintos. Quando se queimavam seus monumentos, queimavam-se mais que os objetos: atentava-se contra a nação francesa, cuja honra e glória seriam tão concretas e constitutivas quanto eles. Fuzilar o arcebispo, então, seria amputar parte do corpo da nação.

Mundo e nação, envolvendo todo o século XIX, seriam, segundo o jornal, *naturalmente* partidários do projeto não socialista. Havia, então, um projeto de nação ensinado pela negação do que não serviria nem à França, nem ao Brasil. Era, segundo o

---

[71] Marx (1986) escreve sobre esses mesmos acontecimentos e nos ajuda a perceber o confronto em questão: "Quando a comuna de Paris tomou em suas próprias mãos a direção da Revolução; quando pela primeira vez na história, simples operários se atreveram a violar o monopólio de governo de seus "superiores naturais" [...], o velho mundo contorceu-se em convulsões de raiva ante o espetáculo da Bandeira Vermelha. [...] A Comuna era, pois, a verdadeira representação de todos os elementos sãos da sociedade francesa. [...] Ante os olhos do exército prussiano, que havia anexado à Alemanha duas províncias francesas, a Comuna anexou à França os operários do mundo inteiro" (MARX, 1986, p. 76-77).

jornal, o que se aprendia com os acontecimentos históricos noticiados, que, inclusive, já eram reconhecidos como tal. Vale lembrar que não encontramos até agora, ao longo do que já se estudou sobre história de Goiás, nenhum movimento, nenhuma simpatia significativa ou mesmo alguma referência à Comuna de Paris durante o século XIX. Não se pode dizer, ao que nos parece até então, que movimentos com esse perfil possam ter tido alguma influência sobre algum tipo de oposição ao Império na província de Goiás. Não havia *ameaças* socialistas gestadas no interior do Centro-Oeste brasileiro no século XIX. O máximo da rebeldia da juventude minimamente escolarizada, ou dos setores políticos liberais era um abolicionismo quase institucionalizado,[72] não desprezando o significado disso no contexto político geral da Província e do País. Embora pareça não fazer muito sentido tamanha preocupação com ideologias tão distantes geográfica e politicamente, o medo da rebelião socialista, assim colocado pelas burguesias nacionais, se espalhava nos quatro cantos do mundo. O Brasil não estava fora do alcance desse quadro, e, como se viu, o texto originalmente foi publicado na província do Rio Grande do Sul, demonstrando que tanto o espanto quanto o significado dos acontecimentos percorria as regiões do País e chegava a Goiás. Além disso, como se sabe, o Império foi um período marcado pelas imensas dificuldades do poder central em garantir a unidade territorial e por lutas internas de diversos matizes. Isso já justificaria suficientemente a preocupação em filtrar a história segundo o projeto de nação que se pretendia consolidar.

2.3.2 Ensinando a História do Brasil

Para tratar o ensino de história do Brasil realizado pelo *Correio Official*, selecionamos dois momentos da história imperial que mais insistentemente apareceram em suas páginas: a Guerra dos Farrapos e a Guerra do Paraguai. Essa frequência, aliás, é justificada pelo fato de os dois conflitos terem um significado conceitual para a constituição da ideia de nação então projetada. Tratava-se da defesa da integridade territorial e do cumprimento da tarefa de supremacia latino-americana, alardeados como componentes identitários do Brasil pretendido. Se entendermos nação como formação de identidades coletivas e, especialmente, uma identidade constituída pelo espaço nacional (CARVALHO, 2007), poderemos compreender o papel articulador da defesa do território e sua centralidade na cultura histórica oitocentista. Isso se complicava significativamente no caso brasileiro, pois, mesmo mantida a frágil unidade, as contradições originadas na colônia não só não haviam sido solucionadas, como se explicitaram durante o Império. Forjar a noção de comunidade, ou seja, fazer-se guiar pela

[72] Esse debate será aprofundado quando discutirmos a história ensinada sobre Brasil e sobre Goiás.

ideia de que há uma unidade constituída pelo que temos em comum, era fundamental para constituir a nação. Isso levaria a crer que ela se assentava sobre o consenso, e que as ameaças a tal unidade política e territorial, fossem confrontos internos ou externos, seriam controlados e combatidos exemplarmente. Mais que isso, seriam instrumentos políticos de educação e de formação do consenso, para além dos fatos e dos indivíduos diretamente envolvidos no conflito. Segundo Odália (1997), os conflitos reais e latentes em regiões não plenamente integradas à nação colocavam em risco a viabilidade do Brasil como nação.

Os temas que trataremos a seguir – Guerra dos Farrapos e Guerra do Paraguai – serão tratados no limite do necessário para a abordagem das relações entre cultura histórica, escrita da história e história ensinada.

3.2.1 *A Farroupilha*

A Guerra dos Farrapos (1835-1845), ocorrida no sul do Brasil, inicialmente no Rio Grande do Sul e estendendo-se posteriormente para a Santa Catarina, tem como base as contradições políticas entre o Estado Imperial centralizado e as intenções autonomistas dos dirigentes políticos regionais sulistas, que exigiam a descentralização das províncias.[73]

Os elementos que contribuíram para a eclosão do conflito têm origem no Período Colonial, e são agravados pelo fato de a ocupação do Sul do Brasil não se ter dado através de capitanias próprias, mas por concessões a militares, que desenvolveram condições de enfrentar belicamente seus opositores, fossem eles os vizinhos hispânicos, ou o Império brasileiro, como ocorreu nesse conflito (PESAVENTO, 1984). Esse conjunto de elementos fez desenvolver a ideia separatista, aliada ao projeto republicano e liberal (PESAVENTO, 1986).

O conflito precipitou-se em 1835. Seu desenvolvimento foi de tal forma favorável aos sulistas, que, em setembro de 1836, foi decretada a República Riograndense, que aglutinou setores de diversos matizes e intenções políticas, razoavelmente coesos em torno do projeto da república. Ao longo do duradouro conflito, esse foi, provavelmente, o momento de maior

[73] Os conflitos de interesses econômicos entre esses chefes políticos regionais, também grandes produtores de charque para o mercado interno brasileiro, e a política de importação do produto dos países vizinhos, especialmente Argentina e Uruguai, acirravam as relações entre a província e o Império. A ocupação do Sul, realizada inicialmente pela exploração do gado selvagem, pelo arrebanhamento de animais, transformou-se em criação. Nesse processo, constituiu-se a necessidade de expansão de mercado consumidor, o que forçou uma integração com a recente nação. O Sul, cujos latifúndios não se constituíram unicamente pelo uso da mão de obra escrava, confrontava-se com a nação originada e sustentada pelo trabalho escravo. Assim, a constituição da pretendida integração nacional como garantia da integridade territorial não se constitui plenamente com a hegemonia do escravismo, durante o Império. Essa seria uma tarefa a ser consolidada ao longo do século XX, já esgotada a alternativa escravista. (PESAVENTO, 1984.)

desafio à ordem nacional, do ponto de vista bélico. Politicamente, os pontos centrais da definição do projeto deram-se em 1837, com a posse de Bento Gonçalves na presidência da Republica Riograndense, e em 1838, com a elaboração e o lançamento do manifesto de Bento Gonçalves ao povo, que afirmava ser a proclamação da independência uma atitude comum a "todos os povos que por iguais motivos, viveram situações idênticas" (PESAVENTO, 1986, p. 54).

Para Goiás, que repercussão poderia ter a Guerra dos Farrapos na constituição da ideia de nação e seu ensino, dentro e fora das salas de aula? Voltemos ao *Correio Official* e vejamos uma entre várias referências aos conflitos sulistas e republicanos:

> Porto Alegre, 4 de maio de 1840
>
> O Exercito rebelde reunido em toda sua infantaria e toda sua cavalaria de clavineiros em numero de mais de 2.000 homens, atacou ontem às dez horas do dia a primeira brigada ao mando do Exmo Sr. Brigadeiro Felipe Nery à margem do Taquary, tendo nossa cavalaria a artilharia passado n'esta noite ao outro lado do rio para um movimento combinado. [...] O inimigo a final, retirou-se com grande perda, abandonando o campo e os nossos soldados perseguindo-os em retirada, lhes matando em grande numero nos matos [...] As noticias que a barca trouxe de Porto Alegre são do maior interesse para a causa nacional e de bastante glória para os valentes do exercito do Brasil (VIVA..., 1840, p. 3-4).

Os acontecimentos noticiados e comemorados no texto do jornal referiam-se ao combate de Taquari, ocorrido em 3 de março de 1840, com expressiva vitória das tropas imperiais. Note-se que nenhuma notícia sobre vitórias farroupilhas foi publicada no jornal, que circulava desde 1837, quando já se desenrolava o conflito, fato que perdurou até o final, em 1845. Ocorriam, então, simultaneamente, a Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837-1838) e a Balaiada (Maranhão, 1838-1841). Guardadas suas especificidades,[74] e sem referências significativas no jornal oficial da província, o tratamento dado a tais conflitos evidencia o quanto o separatismo era inaceitável para o projeto de nação elaborado pelo Império.

Os farrapos teriam ferido esse preceito, que, mais que um projeto, seria alardeado como um diferenciador da independência efetivada no Brasil em relação às outras proclamadas na América Latina. Quem eram os farrapos e quem era a nação? O Brasil, poucos anos antes, proclamava a sua.[75]

---

[74] Malerma (1999) considera que o caudilhismo constituído pelos estancieiros sulistas seria a principal distinção entre a Farroupilha e revoltas de perfil mais popular como a Cabanagem e a Balaiada. Tal consideração procede, e a ela aliamos a efetivação do separatismo.

[75] José Murilo de Carvalho (2007), ao introduzir a discussão sobre as relações entre nação e região, afirma que as identidades regionais, ao final do século XIX, eram mais fortes que a nacional, que podia ser substituídas, inclusive, pela identidade católica. Afirma o pesquisador que "não se trata de adicionar identidades regionais,

No momento em que o Império se via diante das fragilidades conhecidas, não se poderia permitir a cisão, mesmo consideradas as identidades subnacionais. Assim, o texto do jornal colocava a todos, regiões e nação, como membros uníssonos de um único projeto. A começar pelo título – "Viva a Legalidade" –, que demarca quem eram os legais e quem não era, formavam-se dois blocos excludentes. Não procedia afirmar, segundo esse projeto, que os farroupilhas tinham sua própria legalidade, seu poder constituído.[76] O texto do jornal, produzido em Porto Alegre, capital imperial no Rio Grande, era longo e descrevia os procedimentos da batalha com riqueza de detalhes, ocupando parte de duas das quatro páginas do jornal.

O leitor é tragado para dentro do campo de batalha, como também se observará nos relatos da Guerra do Paraguai. Permeado por pronomes possessivos que nos incluem, não há como não se sentir quase como um soldado em campo, perseguindo os inimigos "em retirada, lhes matando em grande número". Estariam garantidas, então, a "causa nacional", pelos "valentes do Exército". Se retomarmos o poema já discutido – "A Escola" – podemos notar a similaridade da linguagem, pois, para a defesa da nação se formariam os "meninos-águia" pelas mãos dos mestres capazes de "esculpir diamantes" através da disciplina e do "instinto patriótico". Era o novo homem projetado pela e para a nova nação.

2.3.2.2 *A Guerra do Paraguai*

O segundo conflito, insistentemente noticiado pelo jornal, a Guerra do Paraguai, tem sido objeto de grandes revisões históricas e historiográficas. Segundo Boris Fausto (2010), esse foi o acontecimento mais relevante da história latino-americana na segunda metade do século XIX. O historiador considera que três ideias historiográficas povoam nossas obras sobre o conflito conta os paraguaios, então liderados por Solano López. A primeira e mais antiga, contemporânea aos acontecimentos e reeditada em outros momentos da história brasileira, em que a chama da unidade deveria estar acesa, é a versão por ele identificada como "patrioteira", que considerava López "um tirano sanguinário que tivemos que esmagar, apesar de nossa vocação pacifista" (FAUSTO, 2010, p. 3). A partir da década de 1960, com a ascensão do nacionalismo anti-imperialista na América Latina, a Guerra do Paraguai passou a

---

para que, com um somatório, se chegue a uma identidade nacional, pois essa última é concebida como um diálogo entre identidades subnacionais. Deste diálogo poderão resultar relações de conflito ou complementaridade" (CARVALHO, 2007, p. 10).

[76] Além do mais, eles antecipavam a república e a abolição da escravidão, ilegalidades imperiais. Os opositores ao Império foram identificados apenas como rebeldes, enquanto o chefe militar imperial foi honrosamente identificado.

ser considerada uma intervenção do imperialismo britânico, que urdia a destruição do pressuposto concorrente, o Paraguai, contando, para isso, com subalternos aliados locais – Brasil, Argentina e Uruguai. Chiavenatto,[77] maior representante dessa interpretação, tornou-se um grande destaque editorial e provocou generalizado arrebatamento acadêmico.[78] Essa interpretação, identificada por Fausto como conspirativa, está desacreditada.

Uma terceira interpretação considera que à Inglaterra "interessava acima de tudo a estabilidade na região, como garantia de seus bons negócios. É certo que, depois de estourar a guerra, os bancos ingleses financiaram o Brasil, mas isso é outra história. O conflito teve causas locais, embora nem sempre fáceis de discernir" (FAUSTO, 2010, p. 3). Obra fundamental para conhecer essa versão é *Maldita Guerra*, de Francisco Doratioto,[79] que discute o conflito a partir das necessidades de afirmação dos projetos nacionais na América Latina.

Os avanços possibilitados pela inserção da historiografia como objeto da discussão sobre o significado das elaborações sobre o passado, aproximam-nos da ideia de que a Guerra do Paraguai e também seu registro concomitante aos acontecimentos, mesmo considerados os interesses ingleses, foi, fundamentalmente, decisiva para a afirmação do projeto de nação no Brasil.

Tratava-se, então, de ensinar a história presente da luta presente, que formaria tanto o país como nação, como seus soldados, estando eles na frente de batalha ou não. Isso inclui Goiás, como parte dessa nação, onde as peculiaridades regionais estariam articuladas à defesa

---

[77] O livro de 224 páginas obteve edições anuais pela Editora Moderna, ou reimpressões desde 1979, com a última em 2001. Hoje, encontra-se no catálogo de livros didáticos da editora.

[78] Outro autor significativo dessa corrente é Leon Pomer (1985), de quem colhemos esse trecho: "Guerra do Paraguai, guerra suja! Do que mesmo você está falando? Perguntaria o leitor. Respondo que estou falando de uma guerra que os textos escolares reduziram a duas pinceladas. [...] guerra de rapina, mantida e camuflada por interesses obscuros [...] guerra com mão ultramarina apresentando ouro e outra, nativa, recebendo-o como lucro e recompensa para assassinar irmãos e vizinhos. [...] A chave da coisa está na Inglaterra" (POMER, 1985, p. 13). O significado conjuntural e mesmo o enfretamento historiográfico e político realizado por essa interpretação não pode ser ignorado, sob pena de perdermos a oportunidade de compreender a ideia de cultura histórica em um contexto tão rico e contraditório como os anos 1960 e 1970, na América Latina, em um quadro de violentas ditaduras civis e militares, mesmo que não nos caiba aqui, aprofundar essa discussão.

[79] Trata-se de uma obra de 617 páginas, farta em documentos brasileiros e paraguaios cuja ideia construída sobre a guerra responsabiliza ambos os lados pelo morticínio e pelas barbaridades perpetrados, e não ignora as necessidades locais de afirmação recíproca dos países envolvidos. É contundente na crítica à manutenção, ainda hoje, da aceitação acrítica da academia da "versão anti-imperilaista", datada conjunturalmente: "Este livro pretende contribuir para esclarecer as origens do conflito, [...] evita personalizar o processo histórico, como faz a historiografia tradicional [...]. Ao mesmo tempo, discorda da "teoria imperialista" hoje predominante. [...] vê a guerra entre a Tríplice Aliança e o Paraguai como resultado do processo de formação e definição do caráter dos Estados Nacionais, em que setores das classes dominantes seriam hegemônicos na organização estatal, e portanto, mais beneficiados por ela, na Região do Rio da Prata" (DORATIOTO, 2002, p. 14-15).

desse projeto nacional. Temos, assim, em quase todas as edições do *Correio Official* reserva de grandes espaços para as notícias da Guerra contra o Paraguai, ao longo de todos os seis anos de duração dos combates, e também espaços significativos e sequenciados após o fim do conflito, até o fim do Império e no início da República.

A participação de Goiás no conflito foi estudada por Zildete Martins (1983) resultado, sem atualizações, de sua dissertação de mestrado, de 1978. A abordagem do texto está centrada ainda na concepção de um combate das nações aliadas, defensoras de sua integridade política, econômica e territorial contra o sanguinário ditador Solano López. Embora seja eminentemente descritivo, o texto revela suas opções com clareza. O levantamento de dados limita-se ao período dos acontecimentos efetivos da guerra, e o *Correio Official* é sua fonte principal. A grande contribuição do livro são os dados que permitem observar as contradições entre o discurso ufanista e a realidade da província, entre as exigências patrióticas e as condições de se cumprir tais exigências. A obra é também uma fonte e um objeto de investigação, na medida em que reproduz uma interpretação da guerra em moldes muito próximos dos que serviram aos porta-vozes autorizados da nação projetada nos oitocentos.

A autora frequentemente se inclui entre os combatentes das tropas aliadas, usando expressões, como "Após alguns reveses com *nossas* forças, o Coronel Camisão ordenou que o Batalhão 20º de Infantaria atravessasse o pântano com o restante da coluna. [Ou em:] O inimigo atacou *nossa* linha de atiradores e a atravessou, travando assim, terrível combate" (MARTINS, 1983, p. 103, 111. Grifos nossos). O texto esboça orgulho pelo empenho dos soldados na defesa do território, ilustrado pela citação de relato de guerra a seguir, recurso para a confirmação da atitude da tropa e não objeto de análise. "Eram simples recrutas valetudinários saídos de Goiás, verdade é que comandados por valente oficial, o capitão Ferreira de Paiva" (Taunay[80] apud MARTINS, 1983, p. 104). O estudo expressa a ideia de uma nação portadora de unidade incontestável, como se todos brasileiros, ontem e hoje, referendassem a intervenção do Estado brasileiro no episódio, ao afirmar, sobre as necessidades do exército brasileiro, que: "O país necessitava de serviços auxiliares de transporte, abastecimento e saúde" (MARTINS, 1983, p. 33).

Consideramos o texto um exemplo da força e da hegemonia da escrita da história pensada pelos elaboradores do projeto de nação oitocentista, em tempos tão presentes.[81]

---

[80] Alfredo D'Escraghnolle Taunay era engenheiro e membro da Comissão Militar de Engenheiros que serviu ao Exército Brasileiro na guerra. Foi deputado por Goiás e escreveu várias obras relatando as estratégias militares e o cotidiano dos combates.

[81] Do ponto de vista historiográfico, trata-se de um tema da historiografia regional, que, entre outras coisas, aborda as relações entre produção acadêmica e não acadêmica e suas implicações teórico-metodológicas,

A província de Goiás, segundo Martins (1983), participou da Guerra do Paraguai através do envio de tropas para o Mato Grosso, ocupado pelos soldados de Solano López em 1864, e através do fornecimento de víveres para sustento das tropas aliadas. Em 1864, a estimativa da população da província era de 131.000 habitantes, com uma força militar que, agregando a Guarda Nacional aqui presente e o 20º Batalhão de Infantaria – antigo Batalhão de Caçadores –, não alcançavam o contingente solicitado pelo Império a Goiás, que deveria alcançar 490 soldados. O recurso foi realizar uma grande campanha para recrutamento de voluntários, inclusive com compensações materiais aos familiares. O recrutamento, antes voluntário, provocou a fuga de lavradores para os matos e redundou na redução de braços para a produção e o transporte dos víveres, considerada a principal tarefa a ser cumprida pelo governo da província. Diante disso, o governo estabeleceu o recrutamento obrigatório. Quando, enfim, formaram-se as tropas, partiram as fileiras para Coxim, no Mato Grosso, em agosto de 1865. Chegaram ao destino o Esquadrão de Cavalaria e o Batalhão de Caçadores (108 soldados), em setembro de 1865, e o 16º Batalhão de Voluntários da Pátria – 276 soldados, dos quais 43 eram escravos libertos[82] –, em março de 1866. Juntos, esses agrupamentos formaram o 20º Batalhão de Infantaria de Goiás, que rumou para o Paraguai em janeiro de 1867, onde participaram da Retirada da Laguna.

Ainda segundo a autora, poucos foram os combates em que as tropas goianas tomaram parte, pois a maioria foi dizimada pela fome e pelo cólera. Os documentos são imprecisos quanto ao número de soldados goianos que voltaram vivos. Inclusive, há relatos de deserção. Sabe-se que voltaram dispersos, muitos por seus próprios meios, até quatro anos após o fim do conflito. Assim o *Correio Official* da Província noticiava o que consideramos história ensinada sobre a Guerra do Paraguai

> Goyaz, 22 de março de 1865
>
> Marcha o batalhão dos caçadores para a Província do Matto Grosso a unir-se às forças alli existentes afim de resistirem às aggressões do dictador do Paraguay, retomar o forte de Coimbra e repellir para longe das fronteiras essa tropa de bárbaros assassinos que tantos insultos e inalditos horrores tem praticado contra os brasileiros que confiados nos tratados de paz e amisade não podiam recear hostilidades desse povo nosso vizinho que acaba de se apresentar ao mundo civilizado não equivocas provas de ser selvagem, sanguinário, traiçoeiro e ingrato. [...]
>
> Os insultos e tirannyas exercidas pelo dictador do Paraguay em parte já se achão reparados pela bravura de nossos soldados, igualando com a terra o mais forte

---

ainda por se realizar. Segundo Odália (1997), o século XIX está sempre muito mais presente do que reconhecemos, pois o processo histórico de longa duração desencadeado no inicio dos oitocentos, em muitos aspectos, talvez ainda não tenha sido concluído. Por isso, segundo o autor, somos obrigados a conviver com a possibilidade do reconhecimento de que a Nação ainda não se efetivou.

[82] Os dados numéricos foram colhidos em Histórico (2008.)

> baluarte desse inexoravel inimigo da humanidade! (OFFERECIMENTOS..., 1865b, p. 1).

Os textos sobre a participação de Goiás e do Brasil na guerra são imensos e abundantes. Raras edições, entre 1865 e 1878 deixam de destinar espaços ao tema. Boa parte das matérias ocupa a primeira página do jornal. Isso, por si só, já ensina uma história da guerra e seu significado para a província e a nação: o jornal nos manteria em contato com os acontecimentos em um tempo presente. Do texto, retirado do *Correio Official*, temos a clara definição dos atores em cena. De um lado, os brasileiros – todos – partidários dos tratados de paz e amizade; de outro, o inimigo. A virulência com que o jornal se refere aos paraguaios parece contradizer o suposto espírito pacifista atribuído aos primeiros. Do lado brasileiro, a civilização e toda a humanidade, que confiavam nos acordos e foram traídos, pois que o Brasil era uma nação moderna e progressista, representada pela bravura de seus soldados. De outro, o não civilizado, o selvagem, o assassino sanguinário. Essas afirmações, além de estabelecerem o lugar do Brasil, exemplo de nação e civilização, na América, possibilita a extensão da ofensa a quem quer que seja. O conceito de brasileiro, soldado e patriota, quase sinônimos ou redundantes, bravo defensor da honra nacional, constitui-se para além da guerra e se estende à identidade do novo homem brasileiro.

Não por acaso, Varnhagen, autor da principal obra sintetizadora dessa elaboração de uma escrita da História do Brasil a partir do modelo estabelecido pelo IHGB, reconheceu o significado da Guerra do Paraguai e de sua articulação com outros momentos exemplares de defesa bélica da nação e da formação de seu povo como um conjunto de soldados dispostos à luta incansável, a ponto de se ver compelido a escrever, naquele exato momento, a história da guerra contra a ocupação holandesa. A luta pela expulsão dos holandeses, como já vimos no primeiro capítulo, foi um exemplo privilegiado pela escrita da história oitocentista,[83] também presente na história ensinada pelos programas e manuais do Colégio Pedro II. Ele decidiu fazê-lo quando a Guerra contra o Paraguai vivia momentos angustiantes para o governo imperial brasileiro:

> Achávamos por motivos de serviço público, no Rio de Janeiro, e acidentalmente em Petrópolis, e ainda por decidir a titânica luta que o Brasil sustentou no Paraguai e, nem sequer as armas aliadas haviam vencido o Humaitá e éramos testemunhas do desfalecimento de alguns, quando, com o assentimento de vários amigos, nos pareceu que não deixaria de acoroçoar os que já se queixavam de uma guerra de mais de dois anos, a avivar-lhes a lembrança, apresentando-lhes, de uma forma conveniente, o exemplo de outra mais antiga, em que o próprio Brasil, ainda tão insignificante colônia, havia lutado, durante 24 anos, sem descanso, e por fim

[83] Varnhagen reservou metade do segundo volume e um terço do terceiro para a questão holandesa.

> vencido, contra uma das nações naquele tempo mais guerreiras da Europa (VARNHAGEN, 2002, p. 11-12).[84]

Com a proximidade do fim da Guerra, quando o quadro já estava praticamente decidido, Varnhagen optou por adiar a publicação do livro, que já não teria função imediata. Por isso, sua primeira edição somente viria à luz mais de um ano depois do final do conflito, já em 1871.

> Concluíamos justamente a redação, quando chegou a noticia da passagem do Humaitá [...] já não careciam exemplos nem estímulos tirados da história [...] pois aos bravos que lá estavam não faltou jamais a perseverança nem o entusiasmo (VARNHAGEN, 2002, p. 13).

Em Goiás, através do *Correio Official*, a ideia de bravura e dedicação à paz e à pátria, estímulos para lutar em defesa do Império, se ampliaria e se reforçaria com as notícias da adesão ao batalhão em formação:

> Nº.27- Inspetoria Geral dos Presidios em Goyaz, 10 de março de 1865- Illmº e Exmº Sr.- Considerando-me apto para o serviço activo e desejando partilhar a gloria de acompanhar os meus camaradas na presente campanha com o Paraguay, como já tive a honra de manifestar verbalmente a v. exª; por isso peço a v exª que se digne a tomar meu oferecimento na consideração de merecer. Deus guarde a v. exª – Ilmo e Exº Sr. Dr. João Bonifácio Gomes de Siqueira, 1º Vice presidente desta Provincia- Francisco Vitorino Xavier de Brito, capitão inspetor geral interino.
>
> 2ª secção- n. 24- Palacio do Governo de Goyas, 10 de março de 1865- Accuso recepção do seu oficio d'hoje oferecendo-se para marchar para a guerra do Paraguay.
>
> Louvo este acto de patriotismo e acceitando seo ofereccimento em ocasião oportuna o empregarei como mais for conveniente.-Deos guarde v.m. João Bonifácio Gomes de Siqueira, 1º Vice presidente desta Provincia-Sr. capitão reformado do exercito Sr. Francisco Vitorino Xavier de Brito (OFFERECIMENTOS..., 1865a, p. 1-2).

Noticiava-se não só o oferecimento como também o recebimento do ofício e a aceitação da oferta. Como se sentiria o brasileiro ao ser publicamente reconhecido pelo dirigente político regional? Como isso estimularia outros a fazerem o mesmo? Quanto se propagaria e se afirmaria a ideia da nação projetada entre os que soubessem da notícia, mesmo que esses voluntários nem fossem para a guerra? Foram numerosas as publicações deste tipo, noticiando o "oferecimento patriótico" de enfermeiros, militares reformados, religiosos. Toda a formação do Batalhão de Voluntários foi informada, construindo quadros por municípios, incentivando certa competitividade pela marca de município mais "patriota". A realidade da formação das tropas não materializou todas essas intenções supostamente

[84] Isso se deu em 1868, quando a Tríplice Aliança arregimentava condições para realizar avanços decisivos para a definição favorável aos aliados do conflito.

patrióticas, pois ainda em 1865 ela passou a ser feita por recrutamento obrigatório. Por isso mesmo, as convocações para a adesão eram enfáticas:

> A pátria mais do que nunca, tem hoje necessidade de vós! A nação ultrajada pela republica do Paraguay demanda à seos filhos prompto e efficaz auxilio em desafronta à sua dignidade.Vossos irmãos opprimidos pelo déspota do Paraguay confião no patriotismo dos brasileiros. Não receeis o combate: a causa é justa e o triumpho é certo. Empunhai as armas para lavar com o sangue do tyranno a nodoa que ameaça tisnar vossa pátria. [...]
>
> Mostrai que sois brasileiros e com palavras nascidas no coração dizei: Viva a Santa Religião! – Viva a Nação Brasileira! – Viva S. M. o Imperador, Voluntários! Viva o Presidente da Provincia! – Viva os voluntários da Patria! – briosa Guarda nacional do Vai e vem – Vai e vem, 23 de abril de 1865 – Antonio Silva Paranhos, coronel commandante superior (PARANHOS, 1865, p. 2).[85]

Note-se que estamos tratando de duas dimensões da notícia: a informação dos fatos, que ensina uma história da guerra, reafirmando sua importância no processo em curso; e a dimensão da subjetividade alinhavada pela cultura histórica oitocentista instituída, entre outros instrumentos, por uma história ensinada que ultrapassa os limites da participação ou não nos indivíduos no conflito. No texto acima, valentia e dignidade foram tomadas como sinônimos de patriotismo, como que inerentes, pois se o indivíduo fosse valente e digno – leia-se honrado – "naturalmente" deveria ir para guerra. Era um verdadeiro desafio à demonstração do amor à pátria. Mesmo porque a vitória, e portanto, a glória, eram certos, sustentados pelo critério de justiça, que, então, pertencia aos aliados. A inclusão de todos os brasileiros, indistintamente, mais uma vez, era uma prerrogativa da ideia de nação. Ela se constituía do poder do Imperador – o poder centralizador ultrajado por uma república, secundado e representado pelo presidente da província, pela Igreja católica, por seus soldados e por todos os brasileiros, que, enfim, reconheceriam nação e império como sinônimos.

Todos estavam ou deveriam estar envolvidos pelo clamor da guerra. A Cidade de Goiás, então capital, foi tomada concreta e subjetivamente pelos acontecimentos. O prédio do Liceu, herança deixada explicitamente para esse fim pelo professor Corumbá, foi cedido para abrigar militares vindos da Corte, por ordem direta do Imperador. Isso, aliás, ocorreu desde antes do início dos conflitos, a partir de 1857, quando já se cogitava a possibilidade de guerra, e perdurou até 1867, quando as tropas se direcionaram para outras rotas (BRETAS, 1991). As instalações do quartel serviram de hospital durante todo o período. Feridos transladados; movimento de médicos e enfermeiros; abastecimento do prédio; sofrimento de parentes dos soldados, tudo isso capitalizava atenção, envolvia a população, ensinava a nação como merecedora dos sacrifícios. Os acontecimentos demarcadores da participação de Goiás na

---

[85] Coronel, comandante superior da...

guerra eram formal e solenemente assinalados em eventos públicos, que centralizavam as atenções de todos. Nesse momento, instalava-se um marco histórico, um ato heróico a ser lembrado. Uma história se constituía.

> No dia 1º do corrente as 9 da manha, reunido-se no largo da cathedral o batalhão goyano de voluntários da pátria, tendo a sua frente o Sr. Coronel commandante militar José Joaquim de Carvalho, acompanhado de todo seu estado-maior, em grande uniforme, o S. Ex. Sr. Presidente seguido do secretario de governo, do seu ajudante d'ordens, do chefe de policia, magistrados, funcionários públicos, commandante superior da guarda nacional e muitos oficciaes, dirigindo-se à igreja cathedral onde se achavão o Sr. Vigário capitular, todo o clero, e numeroso concurso de cidadãos e Srªs distintas.
>
> Offerecido o incruento sacrifício da missa, o Sr. Capitular, observadas as cerimônias prescritas no ritual, benzeo a bandeira destinada para o batalhão goyano de voluntários da pátria (BENÇÃO..., 1866, p. 3).

Essa notícia foi publicada por ocasião da saída do 16º Batalhão de Voluntários da Pátria em direção a Coxim, no Mato Grosso, ponto de articulação estratégica das tropas aliadas. Toda a preparação do batalhão foi detalhadamente noticiada nas edições anteriores.[86] Foram realizadas duas solenidades: uma no dia 10 de janeiro, como um ato político, marcado para as 9 da manhã e outra para a partida das tropas, 10 dias depois, para o mesmo horário. Nesse dia, nova missa, novas bênçãos, novos discursos, comoção coletiva, novos textos no jornal e as "últimas ordens do presidente ao comandante das tropas" (MARCHA..., 1866, p. 4)[87]. O Largo da Catedral, escolhido como ponto de concentração, é central em relação à cidade e está referenciado na Igreja. Os representantes de todas as instituições imperiais estavam presentes e postados em frente à bandeira a ser abençoada. A estrutura político-administrativa da província, como parte integrante do Império, também. Para uma cidade com aproximadamente 18 mil habitantes neste período (RABELO, 2002), a repercussão de atos como esse sobre o cotidiano é presumível.

A bandeira imperial, criada originalmente como pavilhão pessoal do Príncipe Real, antes de 1822, passou a ser utilizada como símbolo da nação a partir de setembro daquele ano. Mas, desde setembro, era já uma bandeira nacional, símbolo do que se projetava para a nação a partir dos anos seguintes à Independência. Ressalte-se o destaque dado aos uniformes das tropas, símbolo da inserção do voluntário no projeto de nação, cosidos por senhoras que disponibilizaram gratuitamente seus trabalhos manuais ou os de suas escravas domésticas

---

[86] As edições do *Correio Official* entre junho e dezembro de 1865, no Livro 13 do Arquivo Histórico Estadual, trazem essas notícias.

[87] Partir antes do sol nascer para aproveitar bem o dia, como costumam fazer soldados em marcha, invalidaria o caráter público do acontecimento, com tudo o que isso deveria significar.

(MARTINS, 1983). Talvez algumas delas estivessem presentes entre as "Sr^{a}s distintas". Do discurso do Presidente da Província, Augusto Pereira França, destacamos:

> Cada cidadão se converte em soldado, cada soldado é um bravo; um bravo que arremete o inimigo como um leão e o vence, e o prostra inanimado, onde quer que se trave a luta. [...] Ahi está a história: leia o mundo as páginas recentemente escriptas de seu livro (MARCHA..., 1866, p. 4).

Pela primeira vez encontramos o termo "cidadão" utilizado nos textos oficiais. O sentido empregado aqui se dirige ao indivíduo como patriota e não pode ser confundido com o sentido de cidadania burguesa, como elucida Carvalho (1991). Devemos atentar especialmente para a reafirmação da bravura do soldado que luta até à morte, presumidamente a do inimigo, aliada à ideia de que essa deveria ser sua atitude em qualquer campo de batalha. Era uma referência para a conduta de todos os patriotas, lá ou aqui. E isso é de tal maneira significativo que deve ser inscrito nas páginas da história. São coisas e pessoas assim que a história deve registrar.

Esse mesmo presidente, assim que assumiu o cargo, visitou quartéis e depósitos bélicos, passou em revista as tropas publicamente, expediu ofícios incentivando o patriotismo belicista, mas, ao mesmo tempo, estabeleceu o recrutamento obrigatório (MARTINS, 1983). Três dias depois da partida das tropas, o presidente França foi visitá-las, já que estavam estacionadas a apenas 5 léguas da capital. Após passar em revista as tropas, discursar e jantar com os soldados, regressou à Cidade de Goiás no mesmo dia (PRESIDENTE..., 1866, p. 5). As tropas seguem para Coxim em 26 de janeiro. Foi um indisfarçável esforço de propaganda.

A arrecadação de víveres para a manutenção das tropas também foi amplamente noticiada ao longo de todo o conflito. As condições econômicas já precárias da província, fundadas numa agricultura de subsistência e no comércio do gado que deveria seguir para as invernadas em Minas Gerais, foram agravadas com a exigência de formação de depósitos no caminho dos soldados, desorganizando as rotinas de exportação ainda incipientes. Mesmo assim, as solicitações continuaram a ser feitas à população. As notícias davam conta da fome que dilacerava as tropas[88] formada por familiares dos que eram solicitados a realizar novas contribuições e que também se via privada pela guerra. O sacrifício pela nação alcançava a população, voluntária ou involuntariamente, estando parte dela no Mato Grosso ou não. O espírito da nacionalidade era mantido e reaceso a cada notícia de doação – demonstração de sacrifício dos que ficaram –, mesmo que a maior parte da manutenção das tropas fosse feita

[88] O *Correio Official*, entre março de 1865 e dezembro de 1866 frequentemente traz informações sobre as aquisições e doações de víveres, congratulando seus doadores pelo patriotismo e fazendo novas solicitações.

através da aquisição dos víveres pelo governo.[89] Essa situação agravava também cumprimento de boa parte dos compromissos do governo da província, inclusive o pagamento dos salários já minguados dos professores e provocava uma das suas maiores crises de desabastecimento já vistas na história (BRETAS, 1991). Manter o espírito patriótico era fundamental para que não se produzisse alguma atitude de descontentamento isolada ou coletiva da população diante do quadro, o que poderia dificultar o empreendimento bélico e comprometer a construção da unidade da nação.

Os conflitos internos na direção dos trabalhos da guerra produziram notícias que execraram e baniram da lista dos heróis os que não se submeteram ao poder central, mesmo que antes tivessem sido assim saudados. Foi o que se deu com o Coronel José Joaquim de Carvalho, que, ao avaliar o estado das suas tropas, decidiu recuar a Cuiabá, não concluindo a marcha até Coxim (BATALHÃO..., 1866a, p. 3).[90] Foi duramente recriminado pelo presidente da província, que suspendeu-lhe o envio de víveres (BATALHÃO..., 1866b, p. 3). O comandante, que havia saído da Cidade de Goiás sob comoção e aplausos, mas que viria a se retirar do comando militar do Batalhão dos Voluntários, imediatamente substituído por José Augusto da Fonseca Galvão, solicitou o envio dos víveres (BATALHÃO..., 1866c). Os dirigentes do Império precisavam garantir o controle centralizado da situação mesmo diante dos desgastes trazidos pelo conflito. Em âmbito regional, essas atitudes também reafirmavam o controle dos dirigentes sobre o quadro político da província. Os soldados da pátria, acalentados como imprescindíveis para a vitória da nação, tanto na guerra como em sua afirmação no Império, não eram motivo de preocupação efetiva dos dirigentes políticos, pois estavam desabastecidos, doentes e sem saber para onde ir.

Independentemente dos problemas reais vividos pelas tropas e das disputas de direção política, o jornal permanecia se ocupando em cumprir a tarefa da propaganda da nação a partir do episódio da guerra, usando também poemas, como este, datado de 8 de agosto de 1865, para reverenciar a ação dos soldados brasileiros na Batalha do Riachuelo:[91]

---

[89] Martins (1983) informa que em muitos desses depósitos, os alimentos deterioravam ou eram alvo de ataques de animais, pois não havia soldados disponíveis para mantê-los, além de não existir um plano do deslocamento das tropas que garantisse seu uso oportuno.

[90] Segundo Martins (1983) a principal razão do recuo teria sido a falta de víveres disponíveis nos depósitos ao longo do trajeto seguinte das tropas.

[91] A Batalha do Riachuelo desequilibrou definitivamente a guerra a favor das tropas aliadas, pois, a partir da vitória da esquadra brasileira nas águas do Rio Paraná, o controle das vias de comunicação e transporte da Bacia do Prata impuseram uma intervenção quase totalmente defensiva e terrestre às tropas paraguaias (DORATIOTO, 2002).

Às páginas da história brasileira
Serás, Onze de Julho, consagrado:
O estampido cruel de nossas armas
Assim ao Brasil tem ordenado

Ainda a pouco, ufano se ostentava
Do Paraguay, esse infame ditador
Mas, agora, perdendo a sua armada
Jaz insano e traspassado pela dor

Não julgava esse monstruoso sanguinário
Encontrar no Brasil tanta pericia
Acredita porem que os brasileiros
Destituidos serião de milicia

Com a dor paga hoje seus desacatos
Amanha com a morte os pagará
E saiba o orbe que o Brasil quando ultrajado
Sua força guerreira o vingará.
(LOBO, 1865, p. 4)

Note-se, em primeiro lugar, a contemporaneidade entre os acontecimentos e a publicação do poema, que foi produzido por um poeta local, exemplificando o grau de envolvimento da província, (ou de sua direção), na elaboração política do conflito. Mantém-se a ideia central de uma guerra entre bons e maus, entre guerreiros e sanguinários, entre justiceiros e um ditador, mesmo que ambos os lados utilizem os mesmos recursos. A data aposta ao título – "Ao dia 11 de julho de 1865" – assinala a composição de uma cronologia. Quando se escreve, pretende-se não só o registro, mas também a introjeção do escrito. Aí devemos lembrar o uso do jornal em sala de aula, frequentemente sugerido nas suas próprias páginas, além de sua repercussão fora dela. Luis Fernando Cerri (2004/2005), ao estudar as relações entre propaganda e ensino de História, observa que esse tipo de recurso ensina História a partir de um determinado ponto de vista que ultrapassa o sentido próprio do fato e repercute sobre a "representação coletiva do que seja a sociedade, suas origens, características e comportamentos normalizados" (CERRI, 2004/2005, p. 323).[92] A bravura, ilustrada no poema pelo "estampido de nossas armas" deveria ser a base da escrita dessa história a ser ensinada, favorecendo a criação de um espírito de corpo entre todos os brasileiros.[93] Além disso, o poema considera inadmissível que se duvide da capacidade do Brasil em constituir

[92] O autor se refere à propaganda como peça publicitária, analisa materiais colhidos em revistas brasileiras da década de 1980 que tratavam da Independência do Brasil, por exemplo, como "o momento mais emocionante da história do Brasil". O poema citado não é, conceitualmente, uma peça publicitária, mas cumpria funções de propaganda.

[93] Impossível não nos lembrarmos do atual Hino Nacional, que nos remete à mesma ideia: "Mas, se ergues da justiça a clava forte,/ Verás que um filho teu não foge à luta".

uma força militar capaz de defender suas fronteiras e seus interesses, um dos símbolos mais expressivos da ideia de nação.

O sacrifício dos heróis das batalhas seria reconhecido pela população – novamente convocada a pagar a conta material, pessoal e política da guerra – e pela nação.

> Illms. Srs – Ao som do brado uníssono em que se ergueu todo o Império do Brasil, cioso de sua autonomia atrozmente vilependiada por estranhos, e brilhante de patriotismo e dedicação em prol da dignidade nacional, coube a comissão da praça do comércio desta corte uma espinhosa missão, inexeqüível talvez sem o apoio de um povo que não se recusa a sacrificios quando dele depende a realização de uma idéia grande e generosa. [...]
>
> A creação do Asylo dos Invalidos da Pátria é uma idéia de vastíssimo alcance para o Brasil e para a humanidade.
>
> A carreira militar deixará de ser considerada como até agora, o sacrifício de uma vida inteira com a certeza de um tenebroso futuro. O soldado encanecido na lida das armas, se a sorte não o eleva ao fastígio da glória, assegurando-lhe a subsistência no porvir, sabe que terá na velhice o amparo da gratidão nacional, que o livrará de humedecer as faces, crestadas ao sol das batalhas, com as lágrimas do infortúnio e talvez do arrependimento por ter dedicado à Pátria as forças da virilidade, que poderia ter empregado em trabalho mais vantajoso para si e sua família! (ASYLO..., 1865, p. 3).

A doação era tarefa de todos, mas, a arrecadação e centralização das doações ficariam a cargo da comissão sediada na Corte, pois do povo, como sempre, esperava-se a manutenção do comportamento de quem "não se recusa a sacrifícios", especialmente quando se tratava da afirmação da "grande e generosa" ideia de nação, cuja autonomia teria sido vilipendiada. Outra vez, a ideia de nação brasileira abarcava a humanidade, pois estariam todos contra o mesmo inimigo. A carreira militar era reconhecida como não igual para todos os que se sacrificaram pela nação. Mas, a diferença se daria pela sorte, não pela hierarquia das funções do Exército. Vale lembrar que a maioria dos soldados das forças goianas era formada por voluntários de carreira não militar, que nem à hierarquia pertenciam. Isso seria recompensado, como o texto romântico e quase poético, afirmava. Teria valido a pena priorizar a nação em detrimento dos seus, mesmo que a partir de então, já fosse qualificado como inválido. A nação era maior que a família, era maior que o sacrifício. A comoção, recurso utilizado desde a convocação, formação e envio das tropas, seria novamente provocada pelo texto.

> O que, ferido pelas balas inimigas, se despede, no lugar do combate, de uma existência consumida no serviço do estado, ainda a exalar o ultimo suspiro, ergue o descarnado braço e diz, como se falasse àquela que vai deixar envolta no luto da viuvez: Lá tens o *Asylo dos Invalidos da Pátria*!
>
> Eu morro com honra e tu viuvarás com decência! A bandeira imperial do Brasil nos guarda. [...]. Entrega àquelle pio estabelecimento os nossos filhos, conta-lhes a história de seu pai e diz-lhes que se preparem para servir à pátria como eu servi! [...]
>
> A comissão da praça do comercio do Rio de Janeiro, cônscia de que faz justiça ao caracter de V. S. ousa sollicitar o seu vallioso auxilio, esperando que seu

> conceituado jornal se digne a invocar a protecção do publico em favor de tão valiosa empreza (ASYLO..., 1865, p. 4).

O discurso do moribundo não poderia ser mais convincente, mesmo que, efetivamente, alguém naquelas condições nem discurso fosse capaz de elaborar. Interessava a produção da cena, da imagem, recursos tão fundamentais quanto usuais para a consolidação da ideia de nação (SANDES, 2000). A honra compensaria a viuvez e a orfandade. E os órfãos, inclusive, deveriam seguir o mesmo caminho. Mais uma vez, o jornal foi convocado a cumprir sua função de arregimentação e propaganda. Por fim, note-se que a solicitação de doação para a construção do asilo foi feita antes mesmo que os soldados chegassem ao seu destino, Coxim, no Mato Grosso, o que somente ocorreu em setembro de 1865. As mortes, essas sim, vieram:

> ao amanhecer do dia 13 do corrente falleceo nesta cidade, victima de moléstias adquiridas no serviço da guerra, o tenente di excercito capitão de comissão João Damasceno D'Albuquerque, deixando na orphandade e extrema probresa duas filhas e um filho (FALLECIMENTO, 1867, p. 3).

Ao que parece, os recursos destinados ao Asilo dos Inválidos da Pátria não alcançou o tenente e sua família. Não encontramos referência de soldados goianos beneficiados pela instituição. Poderia parecer contraditório que o jornal, imbuído das tarefas aqui explicitadas, noticiasse o fato. No entanto, na mesma edição, na mesma página, encontramos uma nota que coloca as coisas em seus devidos lugares, contrabalançando a morte dos comuns com a consternação nacional e, especialmente, ratificando que, mesmo sob a dor, estar-se-ia garantindo a integridade física do Imperador e de sua família – esses sim, merecedores do cuidado e reverência – pressupostos da edificação da nação:

> No meio da consternação que há derramado no seio da família brasileira, fazendo perecer nos campos paraguayos cidadãos tão charos à pátria, guerra que sustentamos em desagravo aos brios naccionaes, edifica e fortalece o espírito da nação a graça ineffavel que nos tem concedido a Divina Providencia protegendo a preciosa saúde de S.S. M.M. I.I. e sua Augusta família (FAMÍLIA..., 1867, p. 3).

Observe-se que em vários textos anteriores a morte do inimigo – o ditador López – foi insistentemente defendida. Interessante também é observar que, mesmo formada a Tríplice Aliança, em nenhuma edição do jornal foi feita qualquer referência a feitos das tropas argentinas ou uruguaias, ou seus dirigentes políticos.[94] Tratava-se de afirmar a supremacia brasileira e de seu Império.

---

[94] Segundo Doratioto (2002), os aliados viviam internamente uma disputa de hegemonia e direção da guerra, cuja conquista corresponderia a uma supremacia na América Latina. Para o autor, isso evidenciava o caráter prioritariamente interno dos interesses em conflito.

A Guerra do Paraguai continuou noticiada e lembrada pelo jornal, mesmo após seu fim, mantendo-se como referência os eventos que afirmavam a nação brasileira, a bravura de seus soldados e o exemplo a ser seguido. A prioridade após a guerra era a consolidação de uma cronologia do conflito e sua inserção em uma cronologia geral da História do Brasil, e a eleição dos seus heróis, tarefa realizada por meio de eventos públicos que combinavam as honras militares, com desfiles das tropas e salvas de tiros, os méritos da direção política da província e do Império, através dos discursos costumeiros, além da afirmação da hegemonia católica e seu vínculo com o Estado, pelas missas. Isso se repetiu ao longo de todo o restante do Período Imperial e constituiu-se em uma daquelas tradições inventadas.[95]

Temos, assim, uma cronologia da história do Brasil sendo produzida e ensinada. Uma dessas ocasiões foi a primeira Batalha do Tuiuti, vencida pelos aliados em 24 de maio de 1866 e considerada a maior e mais sangrenta batalha campal da história da América Latina, deixando mais de 10 mil mortos (DORATIOTO, 2002). A lembrança dessa batalha pelos militares, tornada uma atividade pública, mereceu registro pelo *Correio Official*, em maio de 1876:

> Recordando a maior epopéa da guerra do Paraguay foi saudado desde a vespera e durante o dia pelos dous corpos estacionados nesta província, sobresahindo nas demonstracções a oficiallidade do 20 Batalhão, que adornou elegantemente o quartel, fez passeatas pelas ruas com musica e fogos (O DIA 24..., 1876, p. 4).

Outra data lembrada para compor a cronologia da nação foi o 1º de março, quando, em 1870, Solano López foi morto pelo cabo brasileiro conhecido como Chico Diabo, em Cerro-Corá. Mesmo afirmando que preferia a prisão e não a morte de López, com a notícia desse feito, o Imperador recuperou boa parte de sua popularidade, abalada com os gastos humanos e materiais empenhados na guerra (DORATIOTO, 2002). O episódio foi registrado pelo *Correio Official*, que noticiou os eventos alusivos à data nas edições de março de 1877, 1878, 1879, 1883, 1884 e 1885. Tamanha importância foi dada a esse acontecimento, que, em vez da assinatura do acordo preliminar de paz, ocorrido em junho daquele ano, ele foi considerado o marco final do conflito. Assim foi noticiada a comemoração do 1º de março em 1885:

---

[95] "Por 'tradição inventada' entende-se um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através de repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado apropriado" (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 9). A ideia de tradição inventada foi discutida por Luis Fernando Cerri (1998), que, reconhecendo o acerto do conceito produzido pelos autores citados, acrescenta que, em última instância, toda tradição é inventada, porque é produção humana intencional.

> A data 1 de março, anniversario da terminação da Guerra do Paraguay foi festejado, nesta capital, pelos dignos corpos de officiaes aqui existentes. Ao alvorecer do dito dia, o 20 Batalhão percorreo as ruas desta cidade e à noite, acompanhada pelos mesmos oficciaes e grande numero de cidadãos, se dirigeo à palacio, onde foram proferidos discursos alusivos ao assumpto, bem como durante o trajeto pelas ruas da cidade, cujas casas estavam iluminadas.
>
> No dia 3 teve lugar, na Capella da Abadia, a missa com *libera-me* pelas almas dos brasileiros que falleceram naquela guerra (TERMINAÇÃO..., 1885, p. 3).[96]

Todos os eventos comemorativos aos feitos do Brasil na guerra tinham a presença garantida do 20º Batalhão, agrupamento militar que, após o gládio, unificou as forças defensivas presentes na província (MARTINS, 1983). Isso reafirma o papel central do Exército como instrumento constitutivo da nação, o que, segundo Doratioto (2002), o consolida como símbolo de sua coesão interna. Os mortos na guerra, saudados no evento, não eram tratados igualmente. No evento acima, a reverência era geral, de fato. Mas, os nomes dos proclamados como grandes heróis e dirigentes das forças brasileiras na Guerra do Paraguai eram lembrados especificamente, em eventos e textos a eles dedicados. Assim, além de fortalecer a ideia de que morrer pela pátria seria uma tarefa de todos os brasileiros, sempre que a nação assim o exigir, formava-se também um panteão de homens exemplares, dignos de menção, e datas próprias, especialmente a partir de suas mortes. É o que encontramos no poema dedicado a Andrada Neves:

> Dorme o batalhador!...Porque choral-o?
> Armas em funeral! Silêncio, óh, bravos!
> Que a dor não o desperte
> Tão só... tão grande... sobre a terra inerte!
> A pátria além, partido o coração
> Saudade immensa... immensa solidão!
> [...]
> Por lençol, a bandeira – em terra fria
> [...]
> Por travesseiro, tem o canhão no sonno derradeiro
> [...]
> Armas em continência: é um morto-vivo
> E tu, história
> Um poema de luz de novo escreves
> Soldados, cortejai – Andrade Neves!
> (SILVA, 1877, p. 3).

Joaquim Andrade Neves, Barão do Triunfo, morreu em combate, em Potrero Mamoré, no Paraguai, em 6 de janeiro de 1869.[97] Hoje é homenageado e empresta seu nome a várias ruas do País. A bravura e o patriotismo do homenageado são atestados pela sua morte em

---

[96] A informação da data não está legível no documento do Livro 34 do Arquivo Histórico Estadual.

[97] Entre outras, seu nome está em uma rua em Porto Alegre (RS), uma em Niterói (RJ), uma na cidade do Rio de Janeiro (RJ), e na avenida principal de Rio Pardo (RS), onde nasceu (FRANCO, 2006).

combate, acolhido pela bandeira nacional e pelo canhão. O autor do poema, ninguém menos que José Bonifácio, referiu-se ao combatente como um morto-vivo, ou seja, alguém cuja memória, pelo exemplo, permaneceria entre os brasileiros, pois seu nome e seus feitos comporiam a história escrita do Brasil. Outro homenageado, um dos maiores símbolos da nação na guerra, Caxias, não poderia faltar no rol dos heróis lembrados e saudados pelos eventos públicos e pelas páginas dos jornais, a partir de sua morte:

> O Imperio está de lucto. Na fazenda de Santa Monica, às 8 da noite de 7 do corrente, perdeu o paíz uma de suas maiores glorias militares, o Sr. Duque de Caxias, cujo nome de per si só basta para rememorar aos brazileiros agradecidos de tantas páginas brilhantes de nossa historia actual tantos feitos de armas em que triumnphou o pavilhão auri-verde conduzido por Luis Alves de Lima e Silva [...] que o colocam bem allto como guia aos contemporaneos e vindouros (DUQUE..., 1880b, p. 3).

A notícia foi colhida do *Diário Official* de 9 de junho de 1880. Posteriormente, também foram noticiadas as missas de 6 e 12 de julho, celebradas em sua homenagem. A construção da imagem da guerra capaz de informar e formar a ideia de nação continuava por meio da obra encomendada pelo imperador a Pedro Américo – *A Batalha do Avahy*,[98] detalhadamente descrita pelo jornal, ao noticiar a visita do imperador ao ateliê do pintor, em Florença, na Itália (O MESTRE..., 1877, p. 3). A pintura histórica opta mais pela eurritmia do que pela verdade histórica. Certamente Pedro Américo selecionou os elementos necessários à harmonia da cena épica para compor *A batalha do Avahy*, procedimento idêntico foi adotado no famoso quadro do Ipiranga, registro pictórico do grito da independência (SANDES, 2000).

Nenhum ou quase nenhum goiano daqueles anos viu a tela *A Batalha do Avahy*, mas muitos puderam imaginá-la a partir da descrição do jornal e envolver-se na comoção provocada pela obra no imperador, que "não cansava de demonstrar seu júbilo e entusiasmo" (O MESTRE..., 1877, p. 3) diante de uma imagem assim registrada pelo texto:

> Carretas, carros de bois, mulheres e crianças, retratos dos principais generaes, num campo vasto e florescente, inundado pelas águas do rio e coberto pelos vapores da chuva que cai e pela fumaça dos canhões, a lama sob os pés dos combatentes, os moribundos, os cadáveres sobre os trigueiros, o mais puro sangue em contrastes de luz (O MESTRE..., 1877, p. 3). [99]

Texto e imagem não se contradizem, mas se completam, pois estão imbuídos do mesmo projeto. Ao mesmo tempo em que a obra "dá alta ideia da illustração do governo que a

---

[98] Batalha travada em território paraguaio, em 11 de dezembro de 1868. A obra de Pedro Américo encontra-se no Museu de Belas-Artes do Rio de Janeiro.

[99] Segundo Doratioto (2002), a Batalha do Avahy foi marcada pelo grande número de mulheres e crianças paraguaias em combate.

encomendou" (O MESTRE..., 1877, p. 3). A visita foi noticiada em edições seguintes, em que também se descrevia o quadro e a motivação da obra, além de se referir a Pedro Américo como próximo à Raphael e Michelangelo (O MESTRE..., 1877, p. 3), mais um motivo de orgulho nacional, portanto. A guerra e a nação eram, assim, mais uma vez, lembradas e ensinadas.

A Guerra do Paraguai foi tão publicamente ritualizada quanto noticiada e, assim, ensinada ao longo do Império em Goiás, formatando um dos episódios mais significativos da afirmação do projeto oitocentista de escrita da história do Brasil, além de inserir a província de Goiás nessa mesma história. Isso se fez tendo como base as indicações do discurso produzido pelos historiadores do IHGB e seus professores autorizados, mesmo que para sua execução outros atores assumissem a cena, seja através dos eventos ou de seu registro textual, pois, tratava-se de uma cultura histórica hegemônica no século XIX.

2.4 AS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS E AS EXPOSIÇÕES BRASILEIRAS ENSINANDO HISTÓRIA

A Europa, durante o século XIX, foi o palco privilegiado da afirmação da ordem burguesa, do sistema fabril, da urbanização, do advento das máquinas e da contemplação dos avanços do homem sobre as investigações da natureza e sua apropriação pelo processo produtivo. Mas, não bastava que isso de fato se constituísse. O projeto de modernidade carecia de afirmação, de visibilidade, de generalização no mundo ocidental, enfim, de legitimação. A segunda metade do século XIX assistiu à realização das Exposições Universais, que "constituíram, neste contexto, poderosa e fascinante arma para o capitalismo triunfante demonstrar sua exemplaridade, [...] funcionando como síntese e exteriorização dos "novos tempos" e como vitrina de exibição dos inventos e mercadorias" (PESAVENTO, 1997, p. 13). Foram 9 eventos internacionais entre 1851 e 1900[100] e mais dois no início do século XX – 1904 e 1922 (KHULMANN JÚNIOR, 2001), essa última, no Rio de Janeiro, associada ao centenário da Independência (SANDES, 2000).

As exposições eram internacionais, mas denominadas universais. Qualificadas por Sandes (2000) como celebrações da eternidade, foram realizadas em cidades da Europa ou da América do Norte, majoritariamente, consideradas exemplo de progresso e sede de sua expansão. Pesavento (1997), ao tratar do caráter fetichista das exposições universais no século

[100] Interessante observar que a exposição de 1876 foi realizada na Filadélfia, em comemoração aos 100 anos da Independência Americana, exemplo posteriormente seguido pelo Brasil, em 1822.

XIX, associa os dois elementos centrais da expansão capitalista e da constituição do imaginário burguês – o sistema de fábrica e a modernidade. Isso porque "por intermédio das exposições manifesta-se certa forma de representação do real que busca socializar determinadas imagens e ocultar outros tantos processos subjacentes àquela realidade" (PESAVENTO, 1997, p. 44).[101]

O Brasil imperial, dirigido por uma elite escravista, agrária e exportadora, pretendia inserir-se a qualquer custo na rota do progresso e da modernidade. O Brasil participou das exposições universais a partir de 1862, quase sempre precedidas de exposições nacionais, em 1861, 1866, 1873, 1875, 1881 – denominada Exposição da Indústria Nacional –, 1908 – comemorativa do Centenário da Abertura dos Portos – e 1922 (KULHMANN JÚNIOR, 2001). A província de Goiás participou das exposições nacionais de 1866, 1873 e 1875.[102]

O quer teria o Brasil a mostrar para o mundo, em uma exposição autoproclamada como universal? Que relações se pode estabelecer entre a participação do Brasil e de Goiás nesses eventos e um projeto de nação, a escrita e o ensino de sua história? A natureza, cuja diversidade e intensidade distinguiam o Brasil, deveria ser, ao mesmo tempo, motivo de orgulho e exemplo de possibilidades de inserção no mundo do progresso.[103] Além disso, deveria colocar o mundo a par das conquistas empreendidas por um império tão recente quanto uno e harmonioso, constituído por um povo plenamente imbuído de suas tarefas patrióticas. O que essas participações teriam a mostrar ao Brasil e aos brasileiros, a Goiás e aos goianos? Exatamente a mesma coisa:

> Lê-se no jornal da Exposição Universal (Weltausftellungs-Zeitung)
> D. Pedro II
> Teve lugar, ha dias, a abertura oficial da secção brazileira no palácio da indústria. A riqueza e o luxo com que estavam dispostos os produtos, revelando um alto grão de adiantamento daquele paiz, causou nos visitantes agradável surpreza.
> O desenvolvimento da industria de um paiz é sempre um testemunho em favor de seu soberano; e o Imperador do Brazil deve com razão ufanar-se deste tributo de admiração, que se presta ao seu governo. [...]
> Filho de D.Pedro I o Imperador do Brazil, nasceu a 2 de dezembro de 1825. Pelo ato de abdicção de seu pai, subio elle ao throno na idade de 6 annos e em 1841, tomou as redeas do governo.

---

[101] As exposições internacionais têm sido objeto de estudos sob os mais variados matizes teóricos que, em comum, afirmam seu significado na construção do universo da mercadoria e de suas representações. Pesavento fornece uma abalizada discussão e ampla bibliografia sobre elas.

[102] Não cabia realizarmos um estudo aprofundado sobre a participação de Goiás nas exposições. Por isso limitamo-nos a informações básicas aqui expostas para articulação com o tema central do trabalho.

[103] Segundo Hobsbawn (1988, p. 54), os países estavam divididos entre "aqueles cujo lugar nas grandes celebrações internacionais do progresso, as Exposições Mundiais, era os *standes* do triunfo tecnológico e aqueles cujo lugar era nos 'pavilhões coloniais' ou nos 'povoados nativos' que agora os completavam".

> Sempre pronto a perdoar, D. Pedro conseguio desarmar seus inimigos, fazer cessar a guerra civil que se tinha ateado, restabelecer a harmonia e a ordem em seu paiz, dirigindo-o dest'arte para a prosperidade (TRASCRIÇÃO, 1873, p. 3).

Trata-se da Exposição Universal realizada em Viena, em 1873. O texto transcrito pelo jornal goiano, além das informações sobre o evento, tem como base o livro *O Império do Brasil em 1873*, publicado para ser divulgado por ocasião da exposição. O suposto grau de adiantamento do desenvolvimento do Brasil, de tão inusitado, transformou-se em surpresa perante os europeus. Tudo o que se apresentava como símbolo do progresso da jovem nação era atribuído ao imperador, pois eram, país e imperador, objetos de um ufanismo fundamentado. Para garantir que essa associação fosse efetivada, segue-se uma história recente do Brasil, que coincide com a história do governo de Pedro II, marcada pela habilidade do soberano em instituir a harmonia e a prosperidade. Sabemos, por exemplo, que a maioridade concedida a Pedro II, aos 6 anos de idade, não o fez "tomar as rédeas do governo", mas resultou de articulações derivadas das disputas pela direção do País ao longo do período regencial e que, em vez de perdão aos opositores ao Império, houve ações ostensivas de repressão, em um período repleto de conflitos internos e externos (MALERMA, 1999).

Segundo Khulmann Junior (2001), a exposição de 1873 foi a que mais se dedicou a uma apresentação do projeto de nação associado a um projeto de educação, o que a transformou, como qualifica o autor, em uma grande festa didática. Com evidências às ações educativas do Império, desde a primeira infância – com as creches, a amamentação, os jogos – , até a apresentação dos modelos de escola, de materiais usados, ilustração dos métodos, instrução literária e científica, bibliotecas, entidades culturais, até a educação de adultos. O *Correio Official* assim transcreve esse quadro: "As escolas de educação primaria e secundária tomaram sob o seu paternal governo um grande impulso: e a instrução publica no Brasil, firmando-se em base solida, tem chegado a um grao de perfeição com justa razão comparavel a dos paizes mais cultos da Europa" (TRANSCRIÇÃO, 1873, p. 3).

Destaca-se a necessidade de se comparar a educação brasileira à dos países europeus. Mesmo com a indisfarçável precariedade da Instrução Pública em Goiás, a notícia tinha como objetivo formatar o ufanismo assentado sobre a ação "paternal" do Imperador. Assim se escrevia uma história da nação e, nela, uma da região. Tratava-se de cumprir os dois aspectos já citados: buscar o reconhecimento do Brasil como participante do progresso garantido pelo Império, ao mesmo tempo em que afirmá-lo como espaço privilegiado pela natureza. Assim, podemos ampliar o sentido da expressão "festas didáticas", para sua inserção em uma ampla

ação educativa, inclusive no campo de uma história a ser ensinada. Mesmo que não se referisse à questão da educação propriamente dita, educava-se a nação. Isso fica evidente pela associação dos feitos registrados pelas exposições a outros feitos da nação e seus soldados, articulados pelo mesmo projeto. Foi o que fez Francisco Antônio Azeredo, presidente do Gabinete Literário Goiano, em discurso, por ocasião da abertura da Exposição Provincial de 1875, em uma sessão solene do Gabinete, e publicado na íntegra pelo jornal goiano:

> Em agosto de 1866, quando nossos bravos, mais de mil, empunhando as armas, alguns centos em seu auxílio levarão-lhes generos alimenticios e aprestos de guerra, superando os maiores obstáculos, flagellos de toda sorte, repellindo os vandalos paraguayos com valor inaudito, outro certame altamemente se recomenda, o da Exposição Universal da França, que também podia comprometer os brios e a grandeza do Império. Aquelle intimando a todos para a guerra em desafronta à dignidade nacional, esse para o aperfeiçoamento da intelligência e do labor, para o concurso da magnânima festa da civilização, para o torneo dos produtos naturaes e industriaes em proveito do remanso da paz, estimulando a emulação para o progresso [...], cuja dependência pelas permutas pela diversidade de climas, solos, costumes, dos inventos do genio emprehendedor, constitue a chave do mundo (DISCURSO..., 1875, p. 2).

O texto se refere à Exposição Universal de 1867, realizada em Paris, precedida da Exposição Nacional de 1866. Foram colocadas, em iguais condições e reconhecimento, as duas frentes de afirmação da nação: o progresso pela inserção do país na cena moderna mundial e a defesa da integridade territorial e supremacia na América Latina. Para tanto, teria de ser garantida a "permuta" permitida pela diversidade, para que a nação se inserisse no mercado. Tarefas da nação, cujo cumprimento e registro escreviam e ensinavam a história prescrita. O ufanismo regional também se manifestou, quando o *Correio Official* assim se referiu, por exemplo, à participação de Goiás nessa exposição nacional, que preparava a participação do Brasil na Exposição Universal da Filadélfia, em 1876:

> Tem dado o que fazer no Rio de Janeiro a exposição que fez essa remota e esquecida província, em vista de ordem superior, dos seus productos quer naturaes quer industriaes. Diversos artigos havemos lido no Diário do Rio de Janeiro, onde mão habil mas desapiedada por não querer reconhecer no esforço o único desejo do cumprimento de uma ordem, tem desenhado nossa exposição de modo desanimador. Se o governo Imperial que tanto conhece o paiz e seos recursos ordenou que Goyaz se apresentasse para a exposição da Filadélfia, que mais poderia Goyaz fazer? Se foi pouco, muito avantajou-se da passada exposição de 1866, como se tem evidenciado nos dias da exposição, como registra o catálogo (A EXPOSIÇÃO..., 1876, p. 2).

O artigo deixa clara a disposição e o orgulho de Goiás em cumprir as determinações do imperador, mesmo que, supostamente, provocasse ressentimentos e inveja. O que teria Goiás para mostrar em uma exposição nacional? Cotejando o significado do Brasil no concerto das nações e de Goiás, no concerto das províncias, temos o Brasil pretendendo tornar

mais conhecido o império "e devidamente apreciado, apresentando alguns espécimes de seus multiplicados e valiosos produtos naturais, com o fim de permutá-los e de exercitar os capitais" (Olender apud KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 28) e Goiás, desejando cumprir seu papel nessa propaganda da riqueza natural, patrimônio na nação, como registra o *Correio Official*:

> Quando observamos a pequena secção consagrada em uma das salas da Exposição, à exhibição dos productos industriais da província de Goyaz, parece realmente impossivel a sua exiguidade diante da extensão enorme e das abundantes riquezas naturaes desta grande divisão administrativa do território brazileiro!
>
> Basta um lance de olhos rapido para abracar para abarcar todos os objetos acummulados em tão estreito espaço e no emtanto essa provincia é uma das maiores do Império (A EXPOSIÇÃO..., 1876, p. 2).

O texto ainda descreve os limites das fronteiras da província, a riqueza do volumes das águas e a diversidade da fauna, lembrando a diversidade como riqueza e a extensão do território como conquista a ser sempre referendada, especialmente se tão grande e uno. As notícias sobre a participação de Goiás na exposição ocupam edições seguidas, entre fevereiro e junho de 1876, em textos que se complementam a cada semana. Mais uma vez, temos a província informada dos acontecimentos centrais para afirmação da nação, através do *Correio Official*, além da realização de eventos locais nessa mesma direção.

2.4.1 Construindo uma Cronologia da História do Brasil

Bittencourt (2007) organizou um *Dicionário de Datas da História do Brasil*, em cuja introdução pergunta por que tratar as datas em um dicionário, se tanto discutimos seu uso na produção e afirmação de heróis questionáveis sustentada em uma história factual e compartimentada. Não se trata de negar as datas, mas de considerá-las objeto de investigação, inclusive a partir de sua eleição como data a ser rememorada e comemorada. As discussões sobre cronologias são inevitavelmente constitutivas de uma ciência que trata as relações entre os homens e o tempo, como faz a história, mas devem ser pensadas a partir dos pressupostos que formulam tanto a ideia de história quanto a cronologia dela derivada ou mesmo sua negação. Reconhecer que o tempo passa não nos aprisiona necessariamente em uma ideia mecanicista da ciência histórica. Há uma eleição conscientemente elaborada do calendário. Segundo Reis (1996), o positivista é que pretende submeter o tempo humano aos ritmos da natureza, apagando a diferença, pois tempo histórico não é sinônimo de tempo calendário. No Brasil dos oitocentos, alcançar o positivismo era intenção de um projeto de escrita de história ainda em elaboração, e disso se depreende mais uma atribuição dada à constituição de uma

cronologia, e nela, uma periodização literalmente fundamental: o antes e o depois da fundação da nação. Hobsbawn (1998) considera ser esse "um tipo de história!, cujas sociedades, ao não prescindirem de um mito fundador, estabelecem o que ele identifica como sentido moderno de história, ou seja, o sentido de um desenvolvimento temporal.

Também temos de registrar as relações intrínsecas entre cronologia e didática, especialmente quando aqui temos a história ensinada como objeto. Não é possível entender e muito menos ensinar história sem tratar a questão do tempo e isso nos remeterá sempre à noção de cronologia, para sua afirmação, reelaboração ou negação. Outra vez, registre-se que se trata de uma seleção entre o que deve ou não deve ser registrado, lembrado e ensinado. A questão colocada então, neste momento, é qual cronologia, e como e por que ela se afirma nos oitocentos.

Se consideramos as datas como componentes do processo e não sua centralidade ou absolutização, podemos construir uma nova ideia de cronologia. A história recente do ensino de História nos aponta um caminho contraditório, em que a negação de uma história oriunda do projeto oitocentista de escrita da História do Brasil, ainda tão presente nas salas de aula, redundou na quase negação das temporalidades como objeto da ação do historiador e do professor de História. Hoje, avançando as articulações teórico-metodológicas do ensino de história como objeto do historiador, especialmente a partir das contribuições de J. Rüsen (2007), poderemos nos aproximar de uma reconstrução dessas relações.

As datas que constituíram a cronologia da história do Brasil prescrita e ensinada pelo IHGB e que se consolidaram na cultura histórica hegemônica nos século XIX, invariavelmente, foram selecionadas e tratadas de maneira a constituírem instrumentos de afirmação da monarquia e sustentavam a ideia de nação projetada, instituindo e afirmando uma noção de cronologia fundada no tripé fato, data, herói e na repetição como método. Instituir a cronologia e a instalar numa história ensinada pela repetição faziam então parte de uma concepção de história e de tarefa do historiador, assumida por historiadores e não historiadores.

A principal data da história do Brasil eleita para cumprir essa tarefa foi também a que mais se referendou na história ensinada em Goiás no Período Imperial, seja pela realização de eventos públicos, seja por seu registro nas páginas do *Correio Official*, confirmando a compreensão de que ao Império importava consolidar o projeto nacional em detrimento de intenções regionais e suas características ou peculiaridades. Trata-se do maior símbolo da fundação da nação: o 7 de setembro. Sandes (2000), ao discutir a questão da Independência e o tratamento dado à comemoração de seu centenário, demonstra que mesmo que não se

tivesse, nos anos iniciais da fundação do IHGB, tratado o tema com grandes textos ou com farta documentação, não se deixou de considerar a data como a de fundação nacional, associada ao grande feito – a proclamação da independência, realizada pelo grande homem, D. Pedro I.

A partir da década de 1860, esse debate tomou proporções que aprofundam e recolocam seu significado diante da afirmação do projeto de nação, quando se construíram descrições e testemunhos que consagram fato, data e herói (SANDES, 2000). O sete de setembro foi secundado, na história ensinada em Goiás, no Império, pela comemoração do nascimento de D. Pedro II, no dia 2 de dezembro, associando fundação e afirmação da nação. Outras datas também compuseram essa cronologia, mas essas duas mereceram eventos e publicações regulares. O jornal anunciava o evento através de convocatória oficial publicada em pelo menos duas edições seguidas anteriores ao dia 7 de setembro:

> D'ordem do Ilmo. Exm. Sr. Presidente da Província são convidados o clero, os empregados públicos, oficialidade da guarda nacional e do exercito e todos os mais grados cidadãos para no dia 7 corrente, aniversário da Independência e do Império, assistirem ao Te-Deum, que pelas 11 horas se fará celebrar na Igreja N. S. da Boa Morte, que serve de matriz e em seguida ao cortejo à Efigie de Sua Majestade o Imperador, a qual terá lugar no docel do Palácio do Governo (CONVITE..., 1871, p. 4).

**A composição da lista de convidados incluía os componentes da política da elite da província, que adentrariam a igreja e o Palácio, mas, seriam certamente observados pelo público considerado não suficientemente graduado para tanto. Assim, o acontecimento seria lembrado por todos que circulassem pela cidade, ou que direta ou indiretamente fossem informados dos acontecimentos realizados na hora do almoço, no centro da capital, por onde passaria o cortejo anunciado. Tratava-se de uma publicação oficial, em um jornal oficial, um ato de caráter institucional, assinado pelo secretário de governo, que incluía a Igreja, cumprindo os rituais do oficialismo e da religiosidade. Mesmo quando a nação estava envolta em situações que exigiam total atenção, as celebrações não deixavam de ser realizadas, pois elas também compunham o quadro de defesa do Império e seus heróis. Por isso, durante a Guerra do Paraguai, o sete de setembro foi anualmente rememorado, sobretudo, por eventos de perfil militar (7 DE..., 1865, p. 3). Roberto DaMatta (1994) identifica essas ações como "festas da ordem", em que, "em geral, se comemoram ou celebram alguma coisa, que supomos, realmente aconteceu. [...] As festas patrocinadas pelo Estado, como as comemorações da Independência, também celebram um acontecimento real, o nascimento de

uma nação" (DAMATTA, 1994, p. 89). A partir da fundação da Sociedade Recreativa, o ato diurno era seguido de evento cultural noturno, assim anunciado:

> Haverá a primeira apresentação desta sociedade particular, começando o espetáculo pelo hyno nacional, cantado ante a efígie de S. M. Imperial, com as formalidades de costume.
> Em seguida se fará executar o excelente drama [...] (THEATRO, 1872c, p. 4).

Ao longo dos exemplares do *Correio Official* pesquisados, raros foram os anos em que não se registraram esses eventos. A partir da fundação da Sociedade Recreativa, nenhum ano deixou de ser comemorado, sempre associando o ato cultural ao evento patriótico, obrigatoriamente precedido do hino e dos discursos das autoridades constituídas. A regularidade dos eventos e de seu registro pelo jornal consolidava a data e a história pretendida do Brasil. O presidente da Sociedade Recreativa, também presidente do Gabinete Literário, frequentemente publicava poemas em que referendava a data, a unidade nacional, a bravura dos soldados na defesa de seu país e os chefes políticos locais e nacionais:

> Dez lustros radiantes são passados
> Do brado independente liberdade
> Renasce hoje a paz e felicidade
> A justiça, o progresso: dias dourados
> (AZEREDO, 1872, p. 4).

O marco dos cinquenta anos da independência mereceu citação específica, consolidando a referencia cronológica produzida pelo sete de setembro na escrita da história do Brasil, ponto de partida para os "dias dourados" agora vividos. As atividades não são realizadas pela Sociedade Recreativa eventualmente, nem o presidente da província era saudado ao acaso. A entidade era financiada pelos cofres da província, sob a obrigação de realizar esses eventos, prioritariamente para o Dia da Independência, o nascimento de D. Pedro II, 2 de dezembro, e o Dia do Juramento da Constituição do Império, 25 de março. Para tanto, o governo doara 2:800$000 para a aquisição de prédio e mais 50$000, por mês (GOYAZ, 1873a, p. 1). Os eventos realizados em cumprimento a essa resolução, voltados à afirmação da nacionalidade e do império, eram amplamente noticiados pelo jornal, como o que foi encenado em comemoração ao dia 25 de março, em 1872:

> Espetáculo em grande gala no
> DIA 25 DE MARÇO
> Juramento da Constituição Politica do Imperio

> Irá à scena, depois de cantado o Hynno Nacional e dados os vivas do estylo, o lindo drama Amor e Honra (THEATRO, 1872a, p. 3).[104]

Após a realização dos eventos, o jornal trazia, invariavelmente, uma descrição detalhada dos acontecimentos, reafirmando tudo o que já havia intencionado afirmar com o anúncio, como fez por ocasião das comemorações do Grito do Ipiranga, em 1872:

> Teve lugar, como estava anunciado, na noite de 7 de setembro, aniversário da independência e do império, a representação.
>
> As 7 e meia horas, o edifício que acabara de passar por seria e bem combinada transformação, tornando-se apropriado ao seu destino, perfeitamente decorado e iluminado, ostentava em suas varandas a nata do belo sexo, competindo em brilho com as estrelas do firmamento e na platéia membros da Sociedade Recreativa – tendo a sua frente o distinto e incansável administrador da província, Exmo ILLmº Dr. Antero Cícero de Assis, a quem devemos o reaparecimento deste gênero de divertimento, que, bem dirigido, é sempre uma escola de moralidade. [...] Todos de pé, cheios de prazer e ansiosos esperavam. E pelo que?!...
>
> Repentinamente, levantando-se o pano, apareceu, deslumbrante a Augusta Efigie de S. M. O Imperador, cantando-se então, acompanhada da orquestra, o hino nacional ou da independência.
>
> Em seguida, S. Ex. Sr. Dr. Presidente da província dirigiu o vivas:
>
> A Religião do Estado
>
> A Independencia e ao Império do Brasil
>
> Ao Ministério
>
> Ao povo Goiano
>
> A Sociedade Recreativa
>
> Estes, representados pelo numeroso e esplendido auditório, dirigiram o vivas ao Exmo Sr. Presidente da província. Tendo sido todos os vivas freneticamente correspondidos. [...]
>
> Para mais simbolizar o aniversário tão venturoso, foi apresentado junto à augusta Efigie, um lindo menino, remido do cativeiro pela Sociedade Recreativa – em atenção ao grande dia, sendo a respectiva carta de liberdade abaixo publicada, lida em altas vozes e muito aplaudida (THEATRO, 1872c, p. 2).

Além do envolvente tom da notícia, o presidente da província foi descrito como um quase mecenas regional, e a arte considerada um instrumento de educação moral. Outra vez, fez-se questão de afirmar o elitismo do evento. Para ilustrar a bondade e o espírito avançado dos presentes, uma criança escrava foi alforriada, como coroamento das comemorações. A alforria é então associada à independência e à figura do Imperador como uma concessão, o que manteria o processo de abolição da escravidão africana sob controle e, supostamente, demonstraria a disposição humanista como característica do poder constituído. É possível imaginar a cena: "a nata do belo sexo competindo em brilho com as estrelas", as autoridades, o quadro de D. Pedro II e uma criança negra escrava em meio aos vivas. As comemorações eram precedidas e seguidas pela publicação de textos plenamente inseridos no projeto de

[104] As peças levadas à cena por iniciativa da própria entidade não mereciam a mesma cobertura.

escrita de uma história do Brasil pensada pelo IHGB e ensinada pelo Colégio Pedro II e pelo liceu de Goiás:

> Fazem hoje 51 annos que começou nossa grandeza nacional.
> E o tempo não nos tem passado debalde ou indifferentemente. Observadas nossas diversas relações da vida social, ninguem dirá com acêrto que não temos conseguido muito.
> Possuimos as melhores instituições, gozamos d'uma paz interna inalterável, temos nobres aspirações de progresso e civilização, somos um povo moralisado, e presentemente, um governo ilustrado e patriótico há nos franqueado reformas taes, que ennobrecem o Brasil. Mais algum esforço de verdadeiro patriotismo e nada teremos a invejar as demais nações cultas.
> Goyanos! Amanhã, segundo o convite oficial que já vos foi feito, deve se vossa assistência, com vosso regozijo, demonstrar que sabeis prezar o grande dia da Patria (FAZEM..., 1873, p. 3).

Como pretendia a escrita da história oitocentista, o Brasil começava naquele momento. A colônia deveria ser um passado do qual somente se resgataria a hegemonia europeia e as guerras pela defesa da integridade territorial. As instituições do Império em nada diferenciavam das instituições modernas europeias, ainda a grande referência para o projeto de nação. O convite assumia o tom de convocação, pois à região caberia confirmar e assumir a nação projetada e comemorada e, ao brasileiro goiano, comprovar sua inserção. Essa pressão explícita pela adesão à tradição em processo de invenção aparecia sistematicamente, como em texto comemorativo da data em 1874:

> O povo que não sabe guardar e zélar suas tradições, não pode ser feliz nem mesmo aspira sê-lo. [...] A idéia, depois de Deos, que mais deve predominar no cidadão, como mais ampla, que compreende e abrange todas as outras é a idéia da Patria. Nela é que está o lar, a família e todas as mais diversas relações para as quaes fomos creados e predestinados. [...] Não são muitos annos de livre caminhar e já elle acompanha a marcha de muitas nações antigas (O DIA 7..., 1874, p. 3).

A ideia de nação deveria ser capaz de abarcar todas as formas de convivência e de relações sociais e nos unificaria na predestinação capaz de nos equiparar às nações mais antigas do mundo, especialmente as europeias, garantida a supremacia do poder religioso. Para o jornal, o sete de setembro já estava inscrito nas tradições nacionais, restando aos brasileiros de então, rememorar. A negação da condição de colônia não se confrontava com a saudação ao herói da Independência, o português D. Pedro I, nem com a direção do Império por seu descendente, D. Pedro II. A eleição do Grito da Independência como seu símbolo maior foi regiamente inscrita na memória e na cultura histórica oitocentista, como apareceu no soneto intitulado "Ao Dia 7 de Setembro", sem assinatura, publicado nessa mesma edição:

> Salve, ó dia eternal, dia de glória!
> Do Brasil dia fausto, portentoso,

> que da noite dos evos triumphoso
> Has de sempre brilhar em nossa história
>
> Em quanto às Virgens filhas da memória
> Os homens tributarem culto honroso [guardar memória para a ideia de nação]
> Em quanto o despotismo for odioso
> Hade o mundo apllaudir sua Victória
>
> O Téo anniversário raia brilhante
> Dês que a robusta voz da independência
> No Ypiranga se ouvio retumbante [mito do grito reafirmado]
>
> De Lysia aniquila-se a prepotencia
> O povo que arrastou jugo aviltante
> Passou à livre por excelência
> (AO DIA..., 1874, p. 3).

A principal intenção do texto foi o registro do fato para a história, pois tratava-se de um marco na luta do mundo contra o despotismo. A menção ao grito do Ipiranga como símbolo de bravura e demarcação do início, motivo de controvérsias (SANDES, 2000), estava, nesse momento já consolidada, a independência e era considerada sinônimo de liberdade. Era a negação do estado anterior de colônia e da submissão ao colonizador, de quem se espelhava a formação do novo homem, da nova nação, pois as estruturas fundamentais da sociedade brasileira permaneceram as mesmas, assentadas sobre o latifúndio e a escravidão. Prosseguiu, ao longo de todo o período, anualmente, a convocatória e o relato dos acontecimentos, povoados por expressões como "as ruas tinham iluminação quase geral" (O DIA 7..., 1876, p. 3), o que transformava o centro da capital em um lugar efetivamente diferente do cotidiano das cidades no século XIX, ou pela proibição explícita aos convidados a entrar na Igreja e seguir com o cortejo a Palácio, para saudação da imagem do imperador, de levarem pessoas que não fossem de sua família (O DIA 7..., 1879, p. 2). Essa postura foi explicitada também, entre outros exemplos possíveis, entre os textos que antecedem o ato pelo sete de setembro em 1877 e os relatos posteriores aos acontecimentos. Por mais que o Império afirmasse a intenção da inserção plena da população no projeto de Nação elaborado, as práticas políticas colocavam cada personagem em seu devido lugar. A hegemonia dessa cultura histórica constituiu-se em Goiás à época imperial, efetivamente, mas, vez por outra, as pessoas comuns eram assim lembradas de suas tarefas patrióticas:

> recorda a data gloriosa da emancipação d'um povo brioso. Desperta os gratos sentimentos de veneração para com aquelles vultos heróicos que para ella cooperarão, sacrificando a vida para nos deixar uma patria livre. [...] A província, ainda mal acostumada, tímida portanto nos vôos expontaneos de patriotismo, não contempla como devêra, aquella era sempre renascente de nossa felicidade, mas nem por isso deixa de manifestar pello concurso de seos homens mais salientes, que todos se prestão a dar exemplo ao povo (O DIA 7..., 1877a, p. 3).

A tarefa de educar era uma atribuição das elites, como elas próprias proclamavam, diante de uma população ainda não plenamente consciente dos deveres patrióticos. Mas, mesmo pressionando a população no jornal que antecede a data nacional, os relatos do evento no jornal seguinte procuram garantir que tudo estava como sempre e como deveria estar:

> esteve cheio, entre nós, no corrente ano. Com grande concurrencia se fizeram as solemnidades de estylo. Findo o *Te-Deum* e cortejo, seguio-se a installação da companhia de aprendizes-militares na casa para este fim destinada. Estavam presentes trinta e dous menores já uniformisados e mettidos em forma, tendo à frente seos superiores. [...] Havia grande multidão de pessoas distinctas de todas as classes (O DIA 7..., 1877b, p. 3).

Todos os eventos comemorativos, desfiles de tropas, atos públicos do governo sempre se iniciavam com o *Te-Deum,* como se a Igreja católica estivesse autorizando sua realização. Note-se, nesse artigo, a militarização da infância, saudada e educada sob o projeto de nação. A alusão a todas as classes, evidentemente, não se referia às classes sociais, mas a categorias: militares, funcionários públicos, comerciantes, chefes políticos e religiosos, todos das elites dirigentes. Algumas vezes, outra data foi citada e comemorada, diretamente vinculada à aclamação de D. Pedro I e ao juramento da Independência:

> Hontem foi anniversário do juramento da Independência e aclamação de D. Pedro I, Imperador do Brasil, n'esta capital. Referindo esse acontecimento, diz o ilustrado autor do *Annaes da Província de Goyaz*:
>
> "A 25 de novembro de 1822 se soube em Goyaz que o Sr. D. Pedro tinha sido aclamado Imperador em 12 de outubro. O contentamento foi geral. Nas noites de 26, 27 e 28 esteve a cidade iluminada e no último dia cantou-se na catedral um solene *Te-Deum*. A junta de governo provisória deo conhecimento ao povo do fato que motivou tanto regozijo e depois de levar ao throno imperial seus votos de obediência em nome do povo goyano, marcou o dia 16 de dezembro para o juramento da Indepenência e aclamação do Imperador constitucional" (O 16..., 1879, p. 3).

É relevante o uso de Alencastre (1979) para dar sustentação à informação e à comemoração, especialmente se considerarmos que sua obra tem um perfil de crítica ao processo de colonização, e o trecho citado demonstra o significado atribuído ao Império, ao qual se referia como "constitucional". Ser constitucional inseriria o Império na modernidade e romperia os vínculos com a condição de colônia. Essa foi a primeira e única vez que encontramos uma citação bibliográfica sobre Goiás usada para confirmar uma referência histórica considerada constitutiva da instalação e afirmação da nação. Mesmo com a aproximação da proclamação da República, a data permaneceu comemorada e rememorada. A partir de 1885, as festividades passaram a incluir um baile em Palácio. As noticias após a data relatam a pompa das damas goianas e o garbo dos militares em seus uniformes. Em 1887, apenas dois anos antes do fim do Império, o evento anual contou com um dos maiores desfiles

militares já ocorridos, descrito passo a passo pelo jornal. Na comemoração, a brigada percorreu todo o cais do Rio Vermelho, passou pela Rua do Carmo, atravessou toda Rua do Comercio, subiu a Rua Direita e avançou até o Palácio. Dizia o jornal que "o cardume do povo era enorme" (O DIA 7..., 1887, p. 2). A festa pela Independência atravessa a transição entre o Império e a República, e É encenada em 4 de setembro de 1889, dois meses antes do fim do Império, uma peça teatral em homenagem à Independência. A mesma edição do jornal que noticiava o evento informava sobre as agitações políticas na capital do Império (ANNUNCIO..., 1889, p. 4). As comemorações do sete de setembro estabeleciam um absoluto consenso entre os setores das elites que disputavam o poder regional, pois delas comumente participavam todos eles.

A segunda data mais consolidada na cronologia dessa história do Brasil, a partir de eventos públicos oficiais noticiados pelo *Correio Official*, era o dois de dezembro, data do nascimento de D. Pedro II. Gasparello (2004) lembra que inventar politicamente uma independência que tem o príncipe português como representante era um desafio que tornava a tarefa ainda mais complexa. Isso ajuda a compreender a enfase dada às comemorações do nascimento de Pedro II, imperador do Brasil. Januário da Cunha Barbosa, já na primeira sessão do IHGB, em 1838, deixava claras as relações entre a instituição e o imperador, cujo nascimento comporia o calendário de datas da nação: "que o Instituto peça á S. M. I. que acceite o titulo de seu protector" (BARBOSA, 1908, p. 11)

Mesmo antes de o sete de setembro começar a ser noticiado, o dois de dezembro já ocupava as páginas do jornal. Tratava-se de garantir a reverência ao símbolo dirigente de todo o processo de afirmação da supremacia da unidade territorial e política do Império:

> O Presidente da Província ordena que no dia 2 de dezembro próximo, aniversário natalício de Sua Majestade o Imperador, se apresentem em grande parada a Cavalaria e a Infantaria do Corpo de Guarnição fixa e a artilharia da Guarda Nacional desta Capital, formando uma Brigada sob o comando do Sr. Tenente Coronel Jose Pedroso Duarte. Esses corpos acharam-se reunidos às 10 horas da manhã no Largo do Chafariz, donde marcharão para se postarem às 11 horas manha na porta do Palácio (ORDEM..., 1853, p. 2).

Os eventos seguiam o mesmo roteiro utilizado para o Sete de Setembro: missa, formação das tropas, discursos, hinos, cortejo a Palácio, novos discursos em frente à imagem do imperador, apresentação de peças teatrais, mais discursos no teatro. O *Correio Official* reproduzia também os procedimentos para antes e depois dos acontecimentos. Eram convocatórias oficiais publicadas pelo órgão oficial de imprensa, reproduzidas duas ou três vezes antes da data do evento. Frequentemente, textos específicos tratavam do significado do

imperador como alguém acima das pessoas comuns, especialmente capaz de dirigir a nação. Espetáculos teatrais são escritos e montados pela Sociedade Recreativa especificamente para esse fim,[105] inaugurações eram transferidas para a data.[106] Um longo texto publicado em 1872 lembrava que o imperador, de tamanha importância para o progresso da nação, teve, ainda criança, seu nome inscrito na primeira escola secundária do País (PEDRO..., 1872, p. 2). A data era lembrada como a do "nascimento mais feliz do Brasil" (O DIA 2..., 1876, p. 2). Dessa maneira, o jornal dava sua contribuição específica para a escrita da história oitocentista, além de registrar os acontecimentos:

> Na revolução constante dos anos marca a nossa cronologia uma data a que o coração brasileiro se expande e palpita de emoções, sempre que a ampulheta do tempo aponta para seu dia.
>
> Essa data é o dia 2 de dezembro. É esse o dia do natalício de S. M. o Imperador, que hoje aparece cheio de brilho no horizonte do Brasil. O nascimento dos monarcas não é um fato comum, não é um ato que por natural, se confunda ou se perca na materialidade dessa iniciação da vida, que entretem a reprodução da família humana.
>
> E pois, a festividade que hoje é consagrada por nossas instituições não é o parto ou o produto do servilismo, que se baixa pela abjeção do caráter. Essa festividade é nacional. É a expressão de pensar de todos os brasileiros que não cessam de rogar ao Onipotente que conserve por dilatados anos o monarca liberal, esse príncipe que se acha sem condições de perder o prestigio magestático que o circunda como uma auréola de glória. E se esse principio é de uma realidade incontradictavel absolutamente encarado, em relação a nós brasileiros, dobra o valor aplicativo.
>
> O nascimento de S. M. Sr. D. Pedro II foi um verdadeiro dom providencial para o Brasil, nas condições que se achava então. O 2 de dezembro é um símbolo de paz e concórdia para os brasileiros.
>
> Com efeito, esse dia inaugurou a reconstrução do edifício social da terra de Santa Cruz, quando nele abriu os olhas às belezas inúmeras do céu da Guanabara esse príncipe magnânimo que senta-se no solo brasileiro, cujos degraus são os corações dos fiéis brasileiros, degraus que jamais serão abatidos (28 DE..., 1871, p. 3).

A referência explícita à construção de uma noção temporal para a história do Brasil nos certifica das preocupações com a afirmação de uma ideia de história propriamente dita. Essa era uma tarefa daqueles dias, mesmo que ainda não houvesse, pelo menos por aqui, uma noção clara do que seria ela. Outra ideia cara ao projeto de história do Brasil em elaboração é o significado absoluto e determinante de algumas personalidades para a realização dos feitos históricos, às quais costumamos chamar de heróis ou vultos históricos. Tal intenção está garantida no texto. O evento deveria contribuir para a unidade da nação, cuja manutenção estaria diretamente vinculada à manutenção do Império e da vida do imperador. A

---

[105] Textos como *A Palavra de Honra*, que versava sobre a conduta moral do imperador, encenada em dezembro de 1872 (THEATRO, 1872b, p. 2), ou *Pedro*, que contava a história da vida do imperador (O DIA 2..., 1874, p. 3), exemplificam esse procedimento.

[106] A inauguração do Chafariz da praça do Palácio foi realizada no dia 2 de dezembro de 1874, como parte das comemorações da data nacional, para o qual compareceram mais de 600 pessoas (INAUGURAÇÃO, 1874).

preocupação com a vida da família imperial como garantia de governabilidade reaparece em textos que não se referem ao 2 de dezembro, como se verá adiante. Seu nascimento em 1825 foi alçado a símbolo da paz, diante de uma nação também recém-nascida, marcada por conflitos internos, ausência de projetos e supostamente sem história. Esses conflitos, inclusive, não estavam esgotados nos momentos em que se procediam as comemorações, o que demonstra a atualidade da necessidade de sua realização. O Império havia assistido, por exemplo, em 1870, ao lançamento do manifesto do Partido Republicano e, em 1872, a sua fundação. A questão da harmonia nacional foi sistematicamente vinculada à garantia da vida do imperador:

> Terça-feira, dous de dezembro, completa 48 anos de idade o primeiro cidadão brasileiro.
>
> Primeiro, não tanto pelo facto de occupar o throno do império, como por suas reconhecidas qualidades cívicas. O Sr. D. Pedro II faz a felicidade de seo povo e adquire para si um nome que muito deve honrar a história contemporânea.
>
> Saudemos, pois, cheios de contentamento o dia que nos trouxe tanta felicidade e roguemos ao Altissimo pela conservação do Monarcha, que é a melhor garantia de paz, tranqüilidade, progresso, moralidade e civilização do Brasil (O DIA 2..., 1873, p. 2).

A cidadania somente seria possível se derivada do imperador, possuidor natural das qualidades requeridas para tanto. Note-se que cidadania aqui se vinculava a qualidades cívicas, identificando moralidade e civilização, assim como progresso e tranquilidade. Nesse sentido, equiparavam-se história e patriotismo, como se a cidadania somente existisse se vinculada ao amor à pátria, em última instância, condição de existência da nação. Isso adquiria também significado regional, diante da acutização das disputas provinciais entre liberais e conservadores.

> Se Goyaz sempre deo provas de sua lealdade e amor para com o Chefe que tanto honra o paiz, hoje que alguns *mal avisados* tentam falsear tudo, impellir a Náo do Estado para mares incertos, a maioria de rasão deve buscar execeder-se naquellas demonstrações. História terá um dia (e Deos queira que seja bem tarde) de, confrontando os acontecimentos, comprovar nossas asserções para confusão dos *falsos pregadores*.
>
> Felizmente, nós conhecemos a índole do bom povo goyano, ordeiro por natureza, tão dispostos actualmente a concorrer para aquelles festejos, como, ao depois, para fazer qualquer sacrifício por amor das instituições que, felizmente, nos regem (O DIA 2..., 1874, p. 3).

Quando a crise do Império se aprofundava, ou quando os conflitos regionais se acirravam, a construção de uma história como sinônimo de verdade única, demonstrada pelos fatos e comprovada pelos documentos, se firmava como instrumento para garantir a hegemonia do governo imperial, bem como a sua memória por meio do ensino. Além disso, a

ideia de história se apresentava como sinônimo de passado, pois, para sua verificação, seria necessário esperar o futuro, pois nele a história confirmaria a verdade. No presente, segundo a ideia de história como mestra da vida, cabe a nós registrar as verdades que o tempo ratificará, nos ensinando. Temos, então, o estabelecimento de uma cronologia da história nacional, a um só tempo, constituída para a memória e firmada como reguladora das relações presentes, sejam elas objeto da disputa nacional ou regional. Não podemos esquecer, inclusive, que as disputas ou especificidades regionais submetiam-se ao projeto nacional.

A aproximação do advento da República conviveu com a manutenção das comemorações ao dois de dezembro, uma data que acabaria limitada ao próprio Império. Nos jornais, entre 1884 e o fim do Império, o noticiário dos eventos evidenciava uma perda de influência da data sobre o cotidiano da capital. Em 1884, por exemplo, registrava-se que "alguns prédios estavam iluminados" por ocasião das comemorações (DOUS..., 1884, p. 3), o que não sucedeu ao sete de setembro, que, mesmo no ano da proclamação da República, foi comemorado com total adesão, segundo informava o jornal.

A última referência do *Correio Official* ao dois de dezembro se deu em 1887 (CORREIO..., 1887, p. 1). Assim, as datas referentes a acontecimentos ligados ao imperador foram-se constituindo datas registradas na história por serem a própria historia da nação. Até mesmo situações aparentemente periféricas de sua rotina assumiam postura de centralidade na história em elaboração:

> Domingo, 12 de fevereiro de 1832 formou-se pela primeira vez, no Rio de Janeiro, a Guarda Nacional, passando o Imperador em revista com a mesma farda. Tendo o Imperador adoecido em 1833 houve grande sentimento e consternação no paiz, mas restabelecido o monarcha entre outras provas que patenteou-lhe o amor do povo, fez-se uma subscrição para pagar um Te -Deum. [...] pagas as despesas da celebração, resolveu-se que a somma restante fosse aplicada no dote de uma moça orfhã pobre, sorteada entre outras (LEMBRANÇAS..., 1878, p. 3).

O título da matéria anuncia o significado do registro, pois trata-se de lembranças que comporiam a história do país. A unidade em torno da direção política do Império foi exemplificada pela arrecadação de recursos feita para financiar a celebração pela saúde do imperador, cuja recuperaração se associava à própria manutenção do projeto de nação. Concluiu-se o feito com a caridade de conceder dote a uma entre tantas moças pobres, por meio de sorteio público. Outra data nacional amplamente comemorada foi o 28 de novembro, quando, em 1871, foi assinada a Lei do Ventre Livre, a ser tratada no contexto da discussão da cultura histórica e do ensino da questão da escravidão, logo adiante. Resta-nos ainda tratar, nesta seção, de outras indicações colhidas no *Correio Official* que se constituíram em

afirmações do poder imperial. O cotidiano da família imperial era minuciosamente descrito pelo jornal, de maneira a envolver as pessoas comuns em uma rotina que não lhes incluía, a não ser como componentes de um povo que deveria prezar e proteger seus nobres e superiores dirigentes, porque fundadores da nação – o bem maior.

O 2 de julho, dia em que, em 1823, a Bahia declarou sua adesão à independência do Brasil, após conflitos em Salvador e pelo interior da província, contra a resistência portuguesa, identificado como dia dos baianos, foi amplamente comemorado com textos dissertativos e poemas, além das referências aos eventos públicos a ele dedicados. Tudo isso sempre sustentado pela articulação entre o sete de setembro e a data baiana, inclusive através de tentativas de sua materialização e perpetuação, como a construção de monumentos:

> Tendo-se elevado na capital do Imperio uma estatua à memória do conselheiro José Bonifácio de Andrada e Silva**,** patriacha da independência e pretendendo-se na Provincia de São Paulo erigir um monumento que commemore o grito do Ipyranga a 7 de setembro de 1822, reconheceo o Exmo Presidente desta província Dr. Joaquim Pires Machado Portella, que Bahia não deve conservar-se na retaguarda da exhibição do patriotismo e jubilo, quando foi nella que se praticaram os heróicos feitos que firmaram a mesma independência e que terminarão com a entrada do exercito libertador nesta capital no sempre glorioso 2 de julho de 1823 e por isso nomeou uma comissão para promover a elevação de um monnumento na capital desta província, a qual faça lembrar aos presentes e aos vindouros tais feitos que por certo constituem a página mais brilhante de nossa história (AOS BAHIANOS..., 1866, p. 3).

Note-se que se trata de uma solicitação de contribuição financeira feita a goianos, então, corresponsáveis pela obra, por sua inserção na nação, que, além do Sete de Setembro, também deveria considerar o Dois de Julho como data de sua identidade. Não há como negar a capacidade de se ensinar essa história através de um ato de adesão tão objetivo como uma doação direta de recursos. Os monumentos, que serão tratados mais adiante, articulam indivíduos merecedores de lembrança, datas e atitudes heróicas, de uma só vez. Um poema foi publicado na sequência desse pedido, em que isso se reafirmava: “Os feitos que a história marca / Nos seus fastos gloriozos / São feitos de cedro e d’ouro / Feitos sempre luminosos” (BAILE, 1866, p. 3) Essas comemorações assumiram coloração especial a partir da posse de Antero Cicero de Assis na presidência da província, em 1871. Esse baiano promoveu a mais significativa campanha de autopromoção vista em Goiás no período oitocentista, então imerso em disputas políticas internas. Neste sentido, ele se apropriava do significado nacional da comemoração para incorporar tal suposta magnitude a sua própria condição de baiano, aquilatando-se para as disputas regionais. Em 4 de julho de 1874, Antero Cícero de Assis fez publicar longo discurso que se iniciava com a ideia de inclusão da data no calendário regional: “não passou sem ser festejado n’esta província o dia dos baianos e por conseguinte do Brasil,

pátria de todos os brasileiros" (COMEMORAÇÃO..., 1874, p. 2). Seguia-se detalhada descrição das características heróicas dos baianos, a defesa ufanista do território, ao lado do combate aos separatismos, faces da mesma moeda. Em 1880, as comemorações do dois de julho foram reforçadas pela publicação de um poema alusivo à data, em que se destacavam os males da colônia e se festejava a liberdade, além de reforçar o marco delimitador do fim do estado colonial:

> Quebrarão-se as prisões que n'outra idade
> Forjou a férrea mão da Tyrannia
> E o frequente clamor que ao ceo subia
> Ouvido foi enfim da divindade
>
> Já distingue o Brazil a dignidade
> Que por ethereo dom gozar cumpria
> E hoje em teo seio explendida Bahia
> Rompheo trinunfante a liberdade
> (BAGGIO, 1880, p. 3).[107]

Tal como o nascimento de D. Pedro II, outros fatos relacionados à família imperial, como nascimentos, batizados, casamentos, viagens, bem como preocupações com a saúde dos membros da família real e com a morte, atuaram como instrumentos de formação de um consenso em torno do Império, como se o cotidiano da família imperial fosse o de todos os membros da população nacional. Por isso, até o anúncio de uma gravidez foi motivo de registro e divulgação, porque seria a garantia da perpetuação do Império: "Consta, diz o jornal *O Commercio* de 12 de Março, que S. A. a senhora princeza imperial se acha há dous mezes em estado que promette um herdeiro à corôa" (FAMÍLIA..., 1875, p. 2).

Após o nascimento, o batismo, que confirmava as condições para a perpetuação do Império, ao mesmo tempo em que reafirmava o vínculo entre o Império e a Igreja católica, também foi noticiado.

> Anno do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil oitocentos e setenta e cinco, aos dous diaz de dezembro nesta cathedral e Imperial Capella da Muito leal e heroica cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, occupando o Throno o Muito Alto e Muito Poderoso Dom Pedro Segundo, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil e Sua Magestade a Imperatriz Senhora Dona Thereza Maria Cristina, tomando o lugar competente o Reverendo Bispo Capellão-Mór e achando-se na mesma cathedral e Imperial Capella reunidos Ministros e Secretários de Estado [...] os grandes do Império, em rasao das dúvidas ocorridas no Baptismo, antes administrado em perigo de vida e agora realizado com toda solennidade baptisou debaixo de condição e administrou os Santos Óleos (AUTO..., 1876, p. 2).

[107] Também não há referência a autoria do soneto.

O dia escolhido para o batismo solene foi exatamente o dia do nascimento do Imperador, dois de dezembro, já tão amplamente referendado pelos ritos de fundação, comemoração e afirmação do Império, constituindo uma cronologia. O próprio evento já carregava o significado da afirmação do projeto de Império e nação em curso, posto o perfil dos presentes, "os grandes do Império". A publicação no jornal goiano contribuiria não só para noticiar que se tinha sucessor, agora, sem risco de vida, mas também contava e ensinava a história do próprio Império. Os fatos constituíam-se como história a ser registrada, acompanhada e lembrada. A história e a nação estariam resguardadas. O tratamento dado aos fatos relativos ao cotidiano da família imperial, assim noticiados, também contribuía para que todos fossem envolvidos em uma rotina que, mesmo não sendo um pertencimento de fato mas simbólico, tornavam-se objeto de preocupação coletiva. Notícias sobre a saúde da imperatriz, por exemplo, eram frequentes e detalhadas, deixando claro qual projeto deveria ter assegurada a continuidade:

> Sua Magestade, o Imperador, a que, como sabeis, foi outhorgada pelo poder Legislativo o consentimento de que trata o artigo 104 da Constituição para sahir do Imperio, como de fato sahio no dia 26 de Março do corrente, afim de acompanhar Sua Magestade, a Imperatriz, que infelizmente sente sua preciosa saúde seriamente abalada. [...]
>
> Ella que na manhã do dia 15 de outubro de 1875 fes com que nossas mais gratas esperanças se desabrochassem na mais risonha realidade, dando à luz a um Principe [...].
>
> É mais uma doce garantia de estabilidade que a Divina providencia approuve de nos conceder e à Dynastia que tão feliz e aplaudidamente nos rege e pela conservação e prosperidade d'qual devemos ser sempre accordes e constantes em levantar fervorosos votos ao Altissimo para felicidade e engrandecimento deste Paiz, essencialmente monarchista (FAMÍLIA..., 1876, p. 2).

Em caso de faltar um membro da família imperial, isso não colocaria a monarquia em risco, posto que todos a defenderiam. Ensina-se, dessa maneira, uma tradição a ser preservada. Mesmo na proximidade da República, os fatos relativos à saúde da família imperial continuaram a ocupar os jornais, como em 1887, quando o *Correio Official* noticia a celebração de um *Te-Deum* pela saúde de Pedro II (CONVITE, 1887, p. 2), ou sua enfermidade e a preocupação, afirmada como generalizada, com sua recuperação (SS. MM...., 1887, p. 2).

Viagens ou aparições públicas também constituíram instrumentos de afirmação de um projeto único de nação imperial, registrado como consensual pelo poder aglutinador do imperador. Foi o que encontramos no relato de viagem feita pela família real à Bahia, como se sabe, sede de um dos mais atribulados processos de independência observados na transição

para o Império[108]. Assim a passagem da família real foi descrita em texto publicado no jornal oficial goiano:

> No dia 5 a capital da Bahia acordou ruidosa, como que fluctuante. Toda população se aglomerava para aquelas paragens donde se domina a vasta e magnífica Bahia. A ansiedade se agitava em todos os ânimos [...] no vertiginoso ardor de um povo que victoría nesse momento seu primeiro cidadão.
>
> A população do lugar se acercara dos augustos viajantes e mostrava na efusão simples e lhana as sinceras adesões de amor, fidelidade e alta veneração pelos magnânimos imperantes. Era um prelúdio amortecido que anunciava a ovação grandiosa com que os povos do Norte, independentes e enérgicos e ao mesmo tempo sinceros e firmes amigos do monarca constitucional, deviam honrar em sua passagem o Senhor D. Pedro II e sua augusta esposa (VIAGEM..., 1859, p. 2).

A afirmação da constitucionalidade e do consenso fez-se, no texto, sem deixar de se reconhecerem as contradições trazidas pelas ações dos "independentes e energéticos" povos do norte, que também eram "firmes amigos" imbuídos de "fidelidade e alta veneração" pelo imperador e pelo império. Havia um acolhimento das diferenças regionais para sua absorção e não seu reconhecimento efetivo. O projeto de nação não admitia a região com alguma autodeterminação, pois a unidade territorial e política era, além de um trunfo a ser lembrado, um pré-requisito da grandiosidade alardeada e do controle centralizado. Por isso, ao lado da referência às características dos "povos do norte", salta aos olhos, no texto, o entusiasmo com que "toda a população se aglomerava" para "honrar" com "sinceras adesões", a visita, sob a "ovação grandiosa" ao imperador, sempre lembrado como "constitucional".

O projeto de nação imperial estava diretamente vinculado à imagem estabelecida para o imperador D. Pedro II como alguém que associava poder centralizado e controle do processo à capacidade de sintonia com a modernidade, exigência para a construção da nação que se pretendia equiparar às nações europeias. Isso foi insistentemente inscrito nas páginas do *Correio Official* pela afirmação da constitucionalidade, inerente às atitudes do imperador, o que lhe desenha um perfil pertinente:

> Quando Cristovão Colombo descobrio a América, sabia talvez que a Europa teria de buscar ahi ouro a mãos cheias, mas o que certante não desconfiára é que um dia o velho mundo teria que vir pedir exemplos políticos ao novo.
>
> Não contempla hoje a França, os Estados-Unidos, o império constitucional do Brazil, a liberdade nos dous extremos? Não há governo forte sem a provança da liberdade. Tal é a opinião de D. Pedro, imperador do Brazil. [...] Quando se dá uma constituição a um paiz, incute-se-lhe a febre politica. [...] O Brazil oferece-nos a respeito uma boa lição. Viu-se essa nação padecer de todas crises das doenças

[108] A independência na Bahia somente se consolidou em 1823, após intensos confrontos entre os portugueses sediados em Salvador, resguardando seus interesses no comércio e na administração, e os senhores de engenho que arregimentaram milícias a partir do Recôncavo, na defesa da consolidação do rompimento político com a metrópole portuguesa (TAVARES, 2001).

> políticas. Venceo-as pela sabia harmonia do poder e do Estado (OS REIS..., 1874a, p. 2).

A Europa, fonte da modernidade e espelho do projeto de nação em elaboração no Brasil, não só teria sido a ele equiparada, mas também aqui deveria procurar referências de constitucionalidade.

A questão da liberdade foi posta como uma concessão do imperador, assim como a constitucionalidade. Por isso, segundo o projeto em curso, os conflitos foram vencidos pela capacidade harmonizadora de um governo moderno e não pela violência, posto que a febre política, considerada fenômeno de inclusão da sociedade na cena imperial, somente seria bem-vinda para garantir o Estado e seu dirigente. Provar-se-ia a liberdade, mas o governo forte, que a concede, ficaria ainda mais forte pelo reconhecimento dos que provaram essa liberdade. A elaboração e instituição do projeto de nação e a escrita de sua história convivem em arriscada simultaneidade. Tudo o que se tinha, de fato, era o passado, que não pode ser ignorado. Ocorre que todo esse passado era de colônia, de submissão a uma metrópole, de escravidão negra e indígena, de miscigenação. Dele dever-se-ia selecionar o que poderia dar sustentação aos argumentos eleitos como eixos constitutivos da nação projetada. Lidar com o passado colonial, dependendo de como se faça, pode ser tão arriscado e contraproducente como perder o controle sobre as contradições do presente. Por isso, ensinar essa história, e especialmente, saber o que ensinar, era uma questão de sobrevivência desse projeto. Também por isso tratava-se de garantir a personagem política e histórica central, o imperador.

O século XIX pós-independência alcançou o Brasil envolto em lutas internas, coibidas pela força centralizadora, que deve ser vista como trunfo e benefício, e nunca o oposto. Assim, reis artistas são os que exercem o controle pela superioridade de suas qualidades e por sua capacidade dirigente, como seria, segundo o texto, D. Pedro II. Foi o que se viu na continuidade da matéria, na edição seguinte:

> Há no Brazil uma escola de bellas artes. O Brazil de há muito que é fabuloso. Foi empenho do Imperador que elle se tornasse artista. Infelizmente se há no Brasil poetas, romancistas, historiadores, sabios, não há senão um verdadeiro artista. D. Pedro II. Nasceu o Imperador com o sentimento do bello. Elle mesmo é um bonito homem. Tem a cabeça energica de Carlos V, rectificada pela pureza das linhas [...].
>
> O mundo é o livro dos reis. Eis o motivo da viagem do Imperador à Europa. Há reis que não sabem ler aquelle livro, esses se divertem nas mesquinhas futilidades [...] mas os espiritos superiores penetram fundo nas ideias e nas cousas. [...] Em que pensou D. Pedro, que possue uma nação e um povo, quando foi à França? Poderia ter-lhes dado bons conselhos (OS REIS..., 1874b, p. 2).

A escrita da história oitocentista, como já vimos, centrava-se nos personagens a que se deveria cultuar como realizadores dessa mesma história. O porte físico, assim como a

capacidade superior em todos os campos, era constitutivo de ser imperador. A ideia de arte se associava à de superioridade, a grandiloquência da figura natural do imperador, portanto, dirigente também natural, superava à de sábios – ele seria o maior deles, dos historiadores – ele faria a própria história, que também seria a história da nação. A importância e o significado da imagem física do dirigente dos grandes feitos pela constituição da nação já foi investigada (SANDES, 2000)[109] e aqui se confirma. Afinal, a história seria feita por alguns grandes homens. O que também se destaca é a associação da beleza física aos dotes da sensibilidade e da sabedoria. Segundo o texto, quem aprende com o mundo são os reis. A eles foi dada essa capacidade tanto de ir pelo mundo quanto de aprender. Mas, entre eles, alguns são capazes, pelo espírito superior, de ensinar, além de aprender. D. Pedro, que "possue uma nação e um povo", estaria entre eles. Observe-se que a nação e o povo lhes pertencem, pois são sua obra. Essa superioridade da beleza, da sensibilidade e sabedoria associa-se a outra: a capacidade de conquista, se for preciso, inclusive, bélica. Esta, subentendida e sempre disponível, quando assim se fizesse necessário:

> Há no gabinete do Imperador um busto de Alexandre. Vendo-se o grandioso heróe, conquistador, senhor do mundo [...] recorda-se logo a gente da palavra de Cesar: "Não tinha minha idade e já conquistara a terra inteira." D. Pedro, mais razoável que Cesar, mais conquistador que a Alexandre, diz ante o marmore radioso: "Pelo que me toca, conquistei o meu povo" (OS REIS..., 1874b, p. 2).

D. Pedro II, equiparado a Alexandre ou a Cesar, fez mais que todos, pois conquistou, pelo convencimento, pela harmonia e superioridade de espírito, o povo que então governava. Todos esses discursos não estavam endereçados aos dirigentes europeus nem aos conquistadores da antiguidade, embora a eles se referissem, nem aos seus descendentes ou governados. Esse texto não circularia para além das terras brasileiras, a não ser complementarmente ao seu destinatário essencial, os brasileiros dos conflitantes tempos imperiais. Enfim, também assim, a história ensinada através do jornal garantiria a afirmação da figura do imperador. A imagem de modernidade, superioridade e capacidade dirigente, tanto do monarca quanto da nação vistos como indissociáveis, vinculada ao cientificismo pretendido por uma história sustentada em documentos e por uma narrativa que articularia todos os elementos em questão, foi alicerce da escrita da história oitocentista.

---

[109] Sandes (2000) discute a presença de Pedro I no quadro de Pedro Américo, *O brado do Ipyranga*, e destaca a importância da imagem da personagem e do ambiente à sua volta para a constituição da imagem da independência.

2.5 ENSINANDO A QUESTÃO INDÍGENA NO BRASIL E EM GOIÁS

Para essa discussão, será necessário retomarmos von Martius, a partir das considerações de Manoel Salgado Guimarães (2000a), que, ao discutir as relações entre a escrita da história oitocentista e a produção de uma identidade coletiva para a jovem nação, apresenta os elementos trazidos por von Martius nos relatórios de suas viagens entre 1817 e 1820, em companhia de Johann Baptiste Von Spix, por todas as regiões do Brasil. Nesses relatórios, segundo o autor, estariam as bases de seu texto premiado pelo IHGB em 1847, referência fundamental para a escrita dessa história, feita por Varnhagen (1871). Para Guimarães, os relatórios de viagem de von Martius se diferenciam dos das viagens exploratórias anteriores, marcados por "impressões romanceadas".[110] O que se espera é um "relato circunstanciado, a partir de um método de trabalho, base para a constituição de um saber sobre as sociedades humanas" (GUIMARÃES, 2000a, p. 9), quando "um olhar cuidadoso vai anotando, classificando e ordenando segundo princípios" (GUIMARÃES, 2000a, p.10), para abrigar um painel das características físico-geográficas das áreas e as características sociais e políticas dos povos. Temos a constituição do viajante-pesquisador. Exatamente aí, a reflexão sobre as populações autóctones da América assume papel decisivo para afirmação da história como índice de civilização.

A viagem cumpriria a experiência fundamental para a vivência da história como instrumento pedagógico do cidadão esclarecido, posto que ela ensina pelo exemplo e pelo passado. A questão que se colocava, então, diante das populações indígenas, era: como encontrar história entre populações que desconheciam por completo, com base na ideia europeia de documento, os sinais de seu registro? Como demonstra Guimarães (2000a), a cultura histórica oitocentista assenta-se nesses marcos visíveis de historicidade dados pelo registro e pelo documento. Para constituir-se a história da nação, o documento e seu reconhecimento como tal assumem proporções de autoridade, de credenciamento. Alie-se a

[110] Aqui centralizamos nossa discussão em Von Martius, em função de seu papel emblemático e orientador na elaboração de uma escrita da história do Brasil, que repercutiu diretamente sobre o ensino dessa história. Mas, não se tratava de uma ação isolada. O Império patrocinou viagens organizadas pelo IHGB. Ferreira (2006) analisa essas viagens científicas do instituto e as considera parte do processo de mundialização da ciência e de construção de representações históricas e geográficas no Brasil imperial, respaldado pela ideia de ciência europeia de então. Evidencia como projetos colonialistas se articulam aos textos de História Natural, Arqueologia e Etnografia do IHGB e dialoga com a ideia colonialista de Brasil que se formulou durante o Período Imperial, enfatizando como ela não é um arquivo morto, mas permanece entre nós, internalizando nossas identidades sociais.

isso um tratamento dado aos documentos que lhes organizava segundo noções de sequencialidade e simultaneidade dos fenômenos observados, constituindo causalidade e determinação (GUIMARÃES, 2000b). Nessa perspectiva, a escrita da história assume a centralidade da ideia de civilização e também de mestra da vida presente e futura:

> A história, como discurso cronologicamente organizado e hierarquizado dos fatos do passado, é para essa cultura histórica oitocentista sinônimo de civilização. De um conjunto de fatos e ações aparentemente desconexos pode-se vislumbrar um sentido que parece ter encaminhado a ação dos homens no mundo, guiando-os até o presente. A um passado agora transformado definitivamente em história corresponde um certo projeto de presente e futuro para ordenação da vida social, em que os valores da civilização se tornam centrais (GUIMARÃES, 2000b, p. 15).

A história, ainda inexistente no Brasil, segundo esses critérios, colocava para o IHGB a medida da urgência em formulá-la. A premiação de von Martius é a chancela, segundo Guimarães (2000b), a um projeto de escrita da história considerado capaz de criar simbolicamente a nação desejada pelo Império. Por isso, tratava-se não só de coletar e sistematizar os documentos recolhidos na viagem. Tratava-se também de expor o resultado da elaboração, pois havia uma pedagogia política em andamento. Não se limitando a uma ação colecionista, que não pode ser ignorada, o projeto se completa pela exposição pública, já ordenada no sentido civilizador da história, do material coletado. Essa ordenação resultaria do elemento diferenciador desse novo colecionador, não apenas antiquário: o estudo, a comparação, a sistematização, a pesquisa científica abalizada pelo documento. Assim, coleção e exposição se encaixam, tanto no episódio da viagem em si quanto na obra fundante de um escrita da história do Brasil, premiada pelo IHGB. Nela, o historiador e naturalista alemão indicou um sentido para organizar a sucessão de eventos, que supera o limite da crônica, fornece elementos de uma narrativa dotada de enredo e delineia uma fisionomia para a nação (GUIMARÃES, 2000a). Vale lembrar o acirramento das contradições trazidas pelo fato de a elaboração dessa narrativa se dar simultaneamente à constituição efetiva do Império e da própria nação. Exatamente aqui retomamos a questão indígena e seu lugar neste enredo.

Como inserir as populações indígenas na história, se nem elas mesmas a identificam? A solução passaria não por ignorá-las, pois isso já não seria possível após toda a colônia. A violência e o extermínio explícito dessas populações também já não poderiam ser a norma de conduta dos europeus, pois a “consciência européia iluminada e racional já não suportava a visão do suplício dos corpos [...] o uso da espada contrapunha-se ao poder de um saber sobre esses povos que os define e cataloga” (GUIMARÃES, 2000a, p. 11). Obviamente, essa

pretensão não significa que a espada tivesse sido, de fato, aposentada nas relações entre populações indígenas e europeus, mas anuncia um projeto de escrita de sua história.

Vejamos o que diz von Martius sobre as populações indígenas e como essa interpretação alcançou Goiás, pelas páginas do *Correio Official*, ensinando a questão indígena e seu significado na escrita da história do Brasil e de Goiás.

Para garantir a ideia de modernidade e europeização da nova nação, as populações indígenas permaneceriam próximas a uma identidade natural e não histórica. Se o grau de civilização das sociedades humanas não poderia prescindir de sua historicidade, essas populações, sem registros de seu passado e, portanto, sem passado e sem futuro, estariam condenadas a um eterno presente. Isso diferencia humanidade e natureza. Assim, "nada parecia indicar a possibilidade destes grupos indígenas terem se constituído no berço da nacionalidade brasileira" (GUIMARÃES, 2000a, p. 24).

Lembrado que a viagem de descoberta dá lugar à viagem de pesquisa, a minuciosa e documentada descrição da natureza, realizada nos relatórios de Von Martius, inclui as características da cultura indígena das regiões visitadas, associando-as e equiparando-as. Tem-se, assim, a história dessas sociedades como história da natureza. Segundo Guimarães (2000a), assim se resolve a tensão entre esses tempos diversos – a barbárie e a civilização, pois, além das descrições minuciosas, von Martius elabora juízos de valor que constituiriam a chave de leitura das populações indígenas e de seu lugar na nação em elaboração, como exemplifica Guimarães neste trecho do relatório do viajante alemão:

> Também a natural conseqüência do gau atual de civilização do Brasil é que o habitante deste país tropical, todo cercado das fantásticas pinturescas e poéticas belezas naturais, sente-se mais perto do gozo espontaneamente oferecido por esses ditosos céus, do que da arte que só se atinge com esforço (von Martius apud GUIMARÃES, 2000a, p. 18).

O determinismo natural seria a base dos *atraso* do desenvolvimento dos povos das Américas. Ou seja, há uma atraso sim, que deve ser reconhecido, pois, os povos indígenas, que ainda não fazem história, precisam da presença do português civilizador, capaz de trazê-lo da selvageria, da natureza para a humanidade e para a história, o que para ele seria um processo evolutivo a que todas as sociedades estariam submetidas, rumo a uma civilização em estágio final de desenvolvimento. Por isso, os temas da História se entrelaçavam com a Etnografia, e ambos tornam-se elemento fundamental para a invenção da nação (GUIMARÃES, 2000a). Nesse sentido, faltariam contatos suficientes entre as populações indígenas e as europeias para que as primeiras absorvessem a historicidade – a articulação

entre passado e presente, necessária para sua incorporação às civilizações desenvolvidas e, em última instância, humanas, pois portadoras de espírito refinado.

O *Correio Official* cumpriu também o papel de ensinar a questão indígena como elaborada pelo IHGB, noticiando tanto a produção dessa elaboração quanto reafirmando seus eixos centrais, inclusive através da literatura. Em 28 de novembro de 1874, um texto dando conta da publicação e do lançamento da obra *Histórias Brasileiras*, de Sylvio Dinarte, contribui para essa construção:

> Quando os vindouros quiserem conhecer alguns episódios brilhantes em que a bravura humana e o amor pela pátria atingirem o máximo possível, um dos cantos em que deve ser procurado é o belo Historia Brasileiras. [...] Irecê, a india isolada do mundo [...] conservando seus hábitos selvagens, o que era bom e poético, pelos efeitos do baptismo que recebeu a india de um missionario, conseguio em parte vencer a ferocidade de quem se cria entre os vagidos das feras, entre florestas espessas e só rodeado de natureza. Sob o título de *Camiran de Kinikinau*, sabemos da infeliz velha india que perdeu seu único filho na guerra contra os paraguaios. [...] Em poucas linhas, com calor e enthusiasmo [...] Sylvio Dinarte conta-nos como pelo amor à pátria, o novo homem brasileiro disputa a vida aos soldados de Resquin, os bravos Antonio da Silva e Gabriel Barbosa (HISTÓRIAS..., 1874, p. 3).

A obra de Dinarte, adquirida pelo Gabinete Literário[111] e disponibilizada aos seus filiados, bem como a matéria sobre sua publicação, tratavam de alguns dos elementos centrais do projeto de nação em curso. A importância da literatura, enquanto instrumento de formação de referências de conduta para o novo homem brasileiro, é explícita. A ideia de amor à pátria articulava todos os contos sintetizados e ação de todos os personagens presentes no registro. Merecem destaque, especialmente, neste momento, os contos que se referem à questão indígena, em que seus personagens são identificados como selvagens, mas domesticáveis pela religião e pela civilização. A não humanidade pelo vínculo ou pela identidade com a natureza, pela ausência de história, cuja superação os incorporaria ao povo brasileiro, mais uma vez se fazem presentes. O instrumento inicial seria a catequese, mas, não poderia limitar-se a isso. A aceitação dos valores pátrios revelar-se-ia também na disponibilidade da completa doação às causas dessa nova nação, como a participação na Guerra do Paraguai e os sacrifícios, inclusive de índios, dela decorrentes. Associavam-se, assim, dois elementos fundamentais para o projeto de escrita da história oitocentista: a intenção de incorporação do índio à nação e a defesa desta mesma nação. Ir à guerra autenticava a intenção do índio em doar-se pela nação e o tornava passível da identidade nacional.

---

[111] Essa obra ainda se encontra no Gabinete Literário, na Cidade de Goiás, embora em péssimo estado de conservação.

A obra *Ensaio de Antropologia*, de 1863, de Couto de Magalhães, presidente das províncias Goiás, Pará e Mato Grosso entre 1863 e 1868 e membro atuante do IHGB, teve sua publicação anunciada e festejada:

> Acaba de ser publicada a importantíssima memória que nosso distincto amigo Dr. Couto de Magalhães escreveo sobre região e raças selvagens do Brasil. Forma essa memória um volume de 158 paginas quaes estão amontoadas interessantes noticias históricas, geográficas, estatististicas e ethenographicas (OS SELVAGENS..., 1864, p. 2).

A obra de Couto de Magalhães recebeu uma solicitação do imperador para que compusesse o acervo brasileiro da Exposição da Filadélfia, em 1876. Para tanto, ela foi reescrita e, quando publicada em livro, recebeu o título de *O Selvagem*. Nela, Magalhães afirma que os índios, em seu processo de ocupação territorial na América, estariam vivendo uma civilização crescente e uma primitividade decrescente, o que os permitiria ser gradualmente inseridos no discurso histórico da nação (FERREIRA, 2006). Compondo a participação de Goiás na Exposição Nacional de 1875, preparatória à Exposição Universal da Filadélfia, em 1876, as populações indígenas presentes na província e retratadas no evento, mereceram essa consideração:

> Dos outros animaes indígenas não mandou senão insignificantes despejos, porquanto parecer tão peculiar à natureza do Brasil e parecer confirmar o principio que os faz provir de outras províncias zoológicas do globo. Pois tanto da temperatura como da correspondencia dos typos humanos de modo que as regiões ocuppadas primitivamente por homens da mesma raça devem ter fauna identica como se pode observar facilmente entre os Chayennes Cherentes, Gês, Apynages e segundo alguns, Cayapós (A PROVÍNCIA..., 1876, p. 3).

Lamentava-se, então, que a riqueza da "fauna" indígena regional fosse representada aquém de sua exuberância, comparada a outras "províncias zoológicas". Sustentam essa reclamação tanto a ideia de selvagem como natureza quanto a intenção classificatória exigida pela observação científica. Vale lembrar que a participação de Goiás na Exposição limitou-se praticamente à exibição de exemplares de sua riqueza natural, aliando animais, vegetais e minerais.

A contradição selvageria–civilização no cenário da formação do povo brasileiro havia sido resolvida pela elaboração aqui já apresentada, no plano da formulação teórica, sob critérios considerados científicos. Ainda havia a distância entre intenção e gesto. Uma província no interior do sertão, como Goiás, convivia com essas contradições de maneira cotidiana. A solução elaborada pelo IGHB ainda esbarrava, nesse percurso, com a proximidade física das populações indígenas que aqui ainda sobreviviam e transitavam. Isso

traz também a dimensão de uma história local sendo ensinada, porque os acontecimentos e as atitudes diante dos indígenas lhes dizem respeito diretamente. Foi com esses seres que os europeus tiveram de lidar para garantir o processo de ocupação da região.

> Hontem cheguei do Jatahy onde se promove a criação de uma sociedade de cathequese dos selvagens das cabeceiras do Araguaya à foz do Diamantino, em vista da ferocidade e dos repetidos ataques destes selvagens à gente civilizada.
>
> A 12 de março p. passado tentaram atacar meu genro João Carneiro que com a familia se achava num retiro, mas como não conseguiram seu intento por serem presentidos, dirigiram-se para d'ali a 2 leguas onde se encontrava a familia do sr. José Marciano de Oliveira. Ali chegaram dando gritos medonhos e infernais (BARROS, 1880, p. 3).

O texto descreve o assassinato da família de José Marciano pelo índios, detalhando minúcias e os roubos que se seguiram. As relações ainda eram presididas pela ideia do selvagem em confronto com a civilização, sem que houvesse espaço para que eles fossem reconhecidos como capazes de ingressar na nação. Ao mesmo tempo, as tentativas dessa incorporação eram realizadas como rituais públicos e avalizados pelo Estado e pela Igreja:

> Em nossa última edição noticiamos a chegada a essa cidade de 37 índios da tribo Cherente vindos das ribeiras do Tocantins. No dia 4, o Rev. Conego Joaquim Vicente de Azevedo, Vigário Capitular do Bispado, ministrou o sacramento do baptismo de 28 dos mesmos. O acto teve lugar as 10 horas da manhã na capella da Bôa morte que estava litteralmente cheia de cidadãos de toda jeraqui. (BAPTISMO..., 1880, p. 2)

Segue-se a descrição da composição da plateia, as ações realizadas, como o *Te-Deum* e os cantos rituais católicos. O lugar onde se realiza a celebração é símbolo da tentativa de incorporação ao universo das civilizações, aliado ao fato de que também nessa notícia, listavam-se os novos nomes dos índios e os nomes de seus padrinhos católicos, todos gente de destaque da cena política regional. Parecem ser dois universos distintos: o palco dos conflitos e o que procurava ensinar que a incorporação do índio à nação era sinônimo de seu fortalecimento. Vale lembrar que aqui temos outra vez as duas dimensões da história ensinada: aquela promovida pelo ato em si, nas ruas da cidade, e essa escrita nos jornais e inscrita na história oitocentista. Na edição seguinte do *Correio Official*, ainda por ocasião do batismo dos Xerente, foi publicado trecho dos *Annaes da Província de Goyaz*, de José Martins Pereira de Alencastre, de 1863, em que o autor descreve o batismo de Cayapós, realizado durante o governo de Luis da Cunha Menezes, há mais de cem anos de então (LEMBRANÇAS..., 1889, p. 3). Nele, Alencastre se refere aos métodos de Cunha para aproximação com as populações indígenas e se mostra “convencido de que o melhor sistema da cathequese é o que tem por principio a brandura, a benevolência” (LEMBRANÇAS..., 1889, p. 2). Foi a primeira vez que um texto eminentemente histórico, reconhecido como

fonte e documento para a história regional, escrito por alguém considerado precursor dos registros dessa história, foi utilizado para reforçar uma intenção política relativa à questão étnica, fundamental para a afirmação do projeto de nação e escrita de sua história. A própria história, enfim, considerada mestra da vida, ensina.

A proximidade das três publicações ajuda a perceber a dimensão da tarefa de inventar a nação sob um projeto de harmonia interétnica e crescente processo civilizador, capitaneado pelo europeu, que deveria ser a base do novo homem brasileiro, da nova nação. Para isso, era preciso negar esse passado de conflitos interétnicos e ensinar a nova conduta. Mas, isso não era tão fácil de se fazer na longínqua província de Goiás. Não raro, encontramos notícias sobre esses contatos dos índios, "animais naturais" com a "civilização" através de suas incursões pelas cidades.

Chegam a ser publicadas, em uma mesma edição, em 26 de janeiro de 1881, duas notícias que explicitam a contradição entre o projeto de nação e os conflitos oriundos da ocupação colonial, que, segundo a ideia moderna de nação, teria ficado no passado. Em uma, após descrever o ataque de "selvagens" ao sítio de Antônio Pereira, há menos de cinco léguas da capital, o autor conclui: "Esperamos que as autoridades tomem enérgicas providências que os repetidos ataques selvagens exigem" (ATAQUES..., 1881b, p. 3). Ou seja, há um questionamento direto: Afinal, que Estado seria esse? Na página anterior do jornal, um longo texto informava a chegada e acolhida oficial de 17 "selvagens", segundo a notícia, capturados à força, mas, posteriormente devidamente vestidos e instruídos pela Igreja sobre como se comportar diante do batismo. O texto informava ainda a "grande afluência de curiosos para verem o espetáculo, não totalmente novo, mas raro e extranho de desfilarem pelas ruas da cidade, os habitantes das selvas, para os quaes tudo na vida civilisada é objecto de admiração e espanto" (BAPTISMO..., 1881, p 2). As populações indígenas ainda eram consideradas espetáculo da natureza. O texto chega ao fim, informando que o presidente da província os saudou solenemente e, postadas as autoridades políticas, administrativas e eclesiásticas, mandou que tocasse a banda militar, pois os visitantes seriam civilizáveis. E mandou esses mesmos militares, depois, que os acompanhassem até certa altura em direção ao aldeamento e, "não obstante as proposições de paz, continuarem as hostilidades, não lhes [dar] quartel" (BAPTISMO..., 1881, p 2). Enfim, o Estado não deixa dúvidas do papel que lhe é atribuído.

2.6 ENSINANDO A ESCRAVIDÃO NO BRASIL E EM GOIÁS

Assim como a questão indígena, a escravidão era objeto de uma intervenção específica dentro do projeto de escrita da história oitocentista, posto que não havia como negar a presença dos africanos e seus descendentes na formação do povo brasileiro, nem que eles aqui estivessem na condição pouco ou nada moderna de escravos. Para superar essa verdadeira mácula na história brasileira, a escravidão africana deveria ser pensada sob dois pontos de vista: em primeiro lugar, escravidão negra deveria ser expurgada da história porque, além de não caber a uma nação moderna, ela teria sido responsável pela não incorporação dos índios ao processo civilizatório, deixados em segundo plano, quase poupados, no trabalho efetivo pela construção da nação (GUIMARÃES, 1988). Isso aproximava a questão da escravidão negra à questão indígena, pois a tarefa em relação aos ainda selvagens era "trazer à indústria tantos braços perdidos e reduzir o número de inimigos internos e chamá-los à comunhão da nação" (Porto Alegre apud FERREIRA, 2006, p. 278).[112] Segundo Januário da Cunha Barbosa, primeiro secretário do IHGB, "Se a introducção dos escravos africanos no Brazil causou embaraço a civilisação dos nossos indígenas, dispensando-se-lhes o trabalho, que todo foi confiado a escravos negros. Neste caso qual é o prejuízo que soffre a lavoura Brazileira?" (BARBOSA, 1908, p. 12)[113] Assim repassava-se aos negros africanos a responsabilidade de uma história marcada pela presença de "homens naturais". Não se deixava, porém, de fazer referência à cobiça colonizadora dos portugueses que trouxeram os africanos para o trabalho nas terras brasileiras (BARBOSA, 1908, p. 15), mas isso já se relaciona também diretamente com o segundo elemento das relações da nova nação com o negro africano. Essa articulação contraditória entre a abordagem da questão indígena e da questão da escravidão negra elaborada pelo projeto de narrativa histórica oitocentista se revelaria nas páginas do *Correio Official*, como se verá a seguir.

---

[112] Segundo Ferreira (2006), Manuel de Araújo Porto Alegre, (1806-1879) conselheiro do IHGB, alinhavou orientações que deveriam nortear a ação dos viajantes pesquisadores no levantamento das características das populações indígenas, com vistas à sua incorporação no mundo do trabalho civilizado.

[113] Para o autor, "A experiência nos mostra, que os índios são aptos para todos os trabalhos, a que appliquem, ou em terra, ou nos rios e mares. O que hoje fazem os negros, elles o faziam, posto que violentados, e por isso mesmo sem proveito de seu adiantamento. Parece que o primeiro cuidado, que deveríamos ter para os fazer passar do estado nômade, em que vivem quasi todos, para o de pastor e agricultor, deveria ser converte-los a religião christã, e crear nelles certas necessidades, que os obrigassem a pequenos trabalhos, com que houvesse os objectos então necessários. Este comercio seria de certo um de seus mais fortes vínculos sociaes; e ainda que seja mui difficil crear novos hábitos em homens totalmente filhos da natureza, todavia esses hábitos iriam nascendo em seus filhos, aperfeiçoando-se pela nossa communicação, e averiguando-se pelo correr dos tempos (BARBOSA, 1908, p. 14).

O segundo princípio geral da questão étnica na formação do novo povo brasileiro na escrita da história oitocentista era o da homogeneização pelo branqueamento, pela europeização. Isso se daria tanto no plano da miscigenação propriamente dita, quanto pela inserção no mundo moderno e civilizado. A homogeneização do povo, a partir desse processo de verdadeira purificação étnica, era vista não só como necessária, mas também como pressuposto da afirmação da nação. Mas não era tarefa exatamente fácil, considerada a história colonial e a intensidade da presença africana. Essa condição foi destacada por Guimarães (2000a), em sua análise do relatório de viajem de von Martius, que assim registrava:

> O que, entretanto, logo lembra ao viajante que ele se encontra num estranho continente do mundo, é sobretudo uma turba variegada de negros e mulatos. A classe operária com que ele topa por toda parte, assim que põe os pés na terra. Esse aspecto foi mais surpresa que agrado. A natureza inferior bruta desses homens inoportunos, seminus, fere a sensibilidade do europeu que acaba de deixar os costumes delicados e as fórmulas obsequiosas de sua pátria (von Martius apud GUIMARÃES, 2000a, p. 16).

Aí residia uma contradição decisiva para a formação de uma nova nação e para a escrita de sua história: temos, ao mesmo tempo, de considerar absolutamente positiva a supremacia étnica europeia, que a inseria na civilização e aqui estabelecida graças à colonização portuguesa, e também, condenar a colonização em si, que tanto explorou as riquezas da nação e atrasou seu desenvolvimento. Como afirmava Barbosa (1908) em seu discurso emblemático: “Em qualquer parte em que o homem for reduzido a uma mercadoria, não haverá crime que a cobiça não cometta para augmentar sua fortuna” (BARBOSA, 1908, p. 16). A cobiça a que se refere Barbosa é a portuguesa, colonizadora.

Como resolver essa questão? Tomando a incorporação dos negros à nova nação como uma concessão dos homens civilizados e modernos do Império. Objetivamente, isso se materializava através de comemorações relativas ao processo gradativo e seguro do fim da escravidão e de alforrias concedidas – as manumissões –, tratadas como atos de modernidade e humanismo. Assim, escrever-se-ia e ensinar-se-ia a nova história da nova nação aos não negros e também aos negros. Essa foi uma prática recorrente no Império, a partir de ações diretas de seus dirigentes.[114]. Em Goiás, isso pode ser observado mais intensamente a partir de 1860. O *Correio Official* registrava os acontecimentos e os reafirmava.

A escravidão negra em Goiás, instalada para a exploração colonial da mineração, trouxe para a capitania e depois, para a província, braços negros africanos na medida dos

[114] A princesa Izabel, por exemplo, em seu aniversário de 39 anos, em 1885, alforriou 5 escravos (BARMAN, 2005).

rendimentos proporcionados por essa atividade. Segundo Palacín (1995), em 1736, dez anos após a chegada da bandeira do Anhanguera, já havia em torno de 10 mil escravos na região das minas goianas, ocupando quase 50% da população total. Em 1750, quando a mineração alcançava grande redimentos, esse numero subiu para 20 mil escravos, ou seja, entre 60% e 70% do total da população. Já em 1804, quando a mineração já não atraía interesses e investimentos e avançava a ruralização da vida na colonia, a população escrava permanecia a mesma, mas ocupava menos de 40%. Enquanto crescia a ação dos tropeiros e se desenvolvia a pecuária, a mão de obra escrava ia deixando de ser uma necessidade numérica. Os fazendeiros foram reduzindo o contingente de escravos, por já não ser lucrativo sustentá-los. Em 1877, dos 9.074 escravos inscritos na Tesouraria da Fazenda da província, excetuando-se os municípios de Rio Verde e Formosa, 379 faleceram, 24 foram libertos e 444 mudaram de residência, restando 8.011 (ELEMENTO..., 1877, p. 3). No ano anterior, o registro estatístico da mão de obra escrava no Brasil apontava um quadro bastante distinto do encontrando em Goiás. O *Correio Official* trazia a população escrava por província, e em Minas Gerais, esse contingente alcançava 289.919 pessoas; em são Paulo, 285.826. Goiás era o penúltimo em quantidade de escravos, com um total de 6.983 indivíduos, número inferior ao dado pelo Tesouraria da Fazenda provincial (ESCRAVATURA, 1879, p 2).

Na Cidade de Goiás, a abolição oficial da escravidão não encontrou nenhum escravo mais a ser libertado (PALACÍN; MORAES, 1994). Esse fato não reduzia a propaganda abolicionista, nem a alusão às alforrias como uma concessão da bondade do proprietário, mantendo-se o papel pedagógico de sua afirmação. Ribeiro (1998), exemplifica a produção da bondade do dono ao libertar escravos, ao referir-se a um dos maiores proprietários de escravos da província, cuja atitude é guardada pela memória da família nestes termos aparentemente contraditórios, em um tempo em que a caçada ao escravo fugitivo povoava o cotidiano da província:

> Muito antes de 1888, meu bisavô Antonio Ramos Caiado aboliu a escravidão nas fazendas dele. [...] Irmanada com o filho Torquato, eles conseguiram que diversos amigos fizessem o mesmo: “De hoje em diante vocês estão livres.” Ninguém saiu. Ninguém quis sair. Quer dizer, ele era um bom senhor. Pediram pra ficar (RIBEIRO, 1998, p. 230).

A data mais amplamente referendada foi 28 de setembro de 1871, quando foi assinada a Lei do Ventre Livre. A partir desse ano até o fim do Império, essa data comporia a cronologia das comemorações oficiais e seria celebrada isoladamente ou associada a outras

datas que constituiriam os grandes feitos a serem inscritos na história em elaboração. Trata-se de uma festa oficial, para a qual o governo convocava a população:

> A Camara Municipal, tendo mandar celebrar em 28 do corrente, ao meio dia, na capela de N. S da boa morte, um *Te-Deum*, em ação de graças pelo acto do poder legislativo sobre o elemento servil, promulgado pela lei 2040 de 28 de setembro do corrente ano, convida seus munícipes concorrerem a essa capela para tornar mais solene o mesmo ato e pede a todos para que à noite deste mesmo dia as horas do costume, seja a frente de suas casa iluminada, em sinal de tão justo regosijo publico. O Presidente Antonio Pereira d'Abreu (EDITAL, 1871, p. 3).

O negro africano, alvo da benevolência do poder legislativo, não deixa de ser considerado "elemento servil". Mais uma vez estavam presentes Igreja e Estado na afirmação do projeto de invenção da nação. A população era convocada a demonstrar sua adesão, iluminando suas casas, como era habitual em eventos oficiais. Após o convite e a realização do evento, novas publicações ampliam a afirmação da data e seu significado.

> Teve lugar neste dia o *Te-Deum*, que em ação de graças ao Onipotente, pela promulgação da magna lei de 28 de setembro ultimo, mandou celebrar a Camara Municipal desta cidade.
>
> Ao meio-dia, achando-se presentes no palacio do governo da província, o Exmº Sr. Bispo com o clero, a corporação da camara municipal, chefes de repartições, magistrados, grande numero de empregados públicos, oficialidade do exercito e da Guarda Municipal por Francisco Antonio d'Azevedo foi proferido discurso, que hoje publicamos, no qual declarou que, como testemunho de regosijo pela decretação d'aquella patriótica e humanitária lei, dava liberdade a um seu escravinho que crismará com o nome de Wenceslau. [...]
>
> Em seguida dirigiram-se os Exms. Srs. Presidente da província, bispo e todas as pessoas presentes para a capela da N. S. da Boa morte, que serve de matriz, onde celebrou-se o solene *Te-Deum*, entoado por S. Exª. Revmª.
>
> A igreja ostentava brilhante decoração e estava bem iluminada. Durante a festa a excelente musica da sociedade Filarmonica, além do que era próprio do ato, fez ouvir algumas das mais escolhidas peças de seu repertório.
>
> Uma guarda do corpo de cavalaria que achava-se postada em frente à igreja, fez as honras do estilo e deu três salvas ao terminar o *Te-Deum*, salvando também o parque da artilharia e subindo aos ares, numerosas girândolas de fogos.
>
> Com a assistência de todos, em seguida ao *Te-Deum*, batizou-se um menino filho da escrava da Exmª. viúva do major Manoel Joaquim de Oliveira, nascido após 28 de setembro (28 DE..., 1871, p. 3).

A estrutura administrativa da província, ocupando o espaço físico do poder constituído – o palácio –, comemorava a liberdade concedida. Francisco Antonio Azevedo, presidente do Gabinete Literário, anuncia seu ato humanitário de conceder liberdade "a um seu escravinho". O evento foi explicitamente considerado uma festa, a igreja decorada, participação das forças militares, fogos e banda musical. O ponto alto das comemorações foi o batismo de um menino, a quem nem se registra o nome, nascido de uma escrava que também não mereceu ter o nome citado, oposto ao que ocorreu à proprietária de mãe e filho. Não há como isso não

repercutir sobre o cotidiano da cidade, mesmo resguardadas as proporções de seu alcance para além dela:

> À noite houve iluminação quase geral sobressaindo a que na casa de sua residencia fez o Sr. Azeredo e na véspera percorreu as ruas da cidade a musica de que já tratamos, cantando em frente aos palácios da presidência, episcopal e nas diferentes casas de pessoas distintas, os hinos da independência e nacional.
>
> Por essa ocasião foram levantados pelo EXmº. Presidente da província, diversos vivas, sendo entusiasticamente correspondido.
>
> A Camara Municipal, fiel interprete de seus munícipes, compenetrando-se dos grandiosos benefícios da lei de 28 de setembro, que plantou um marco milhario na estrada do progresso, empregou todos os meios ao seu alcance para a festa ser celebrada com toda a pompa, digna do objeto que a motivou e de fato o foi, nos limites dos recursos de que dispõe (28 DE..., 1871, p. 4).

A música ecoou em frente às casas de pessoas consideradas distintas, pois assim se reafirma o controle da transição por essas mesmas pessoas, que, então, comemoram. Os hinos da independência e nacional, entoados em evento público, afirmam-se gradativamente como elementos simbólicos da nova condição de nação. Aproveitava-se a ocasião para reafirmar também as instituições constitucionais, como a Câmara Municipal, e também evidenciar que esse era mais um feito em direção ao projeto de nação moderna e progressista, não sem lembrar que se fez o que era possível. Ou seja, uma liberdade em conta-gotas, que garantiria a transição harmoniosa e a incorporação desses "elementos servis" à nova ordem, sem sobressaltos. O discurso de Azevedo, que libertara "um seu negrinho", foi publicado na íntegra e ocupou quase três colunas da página 3 dessa edição. Nele, o significado da transição para uma nação moderna e de homens livres foi explicitado:

> O dia 28 de setembro de 1871, dia em que foi sancionado o decreto das camaras legislativas declarando livres, todos, inteiramente todos os que dessa data em diante abrissem os olhos à luz do dia neste grande império, libertando os escravos da nação e dando outras providencias para a extinção gradual, constante, em ordem, sem ofensa à propriedade adquirida, de toda escravidão existente. É um grande dia – dia de jubilo – de regozijo, de contentamento. A luta terminou-se, propugnadores e impugnadores deram-se as mãos, a idéia passou, a civilização venceu.
>
> [...] Depois da data de 7 de setembro de 1822 – a data de 28 de setembro de 1871 é a mais faustosa, mais anunciadora de excelentes vantagens, de imenso beneficio e subido alcance e ricos resultados: como aquela é digna de ser escrita em letras de ouro. Quebram-se os grilhões, sumam-se os ferros.
>
> [...] Em vista do triunfante Dia 7 de setembro de 1822, para sempre memorável, em que o estrondoso brado da Independência, dado pelo fundador do Império, de muitas gratas recordações gloriosas, repercutindo desde o Prata até o Amazonas, sacudira assim o pesado jugo da escravidão colonial, era mister que o seu mui Augusto Magnanimo Filho, o Senhor Pedro 2º, não muito tarde, inspirado tão bem geralmente pelos sentimentos humanitários e de progresso deste brilhante seculo de liberdade (AZEVEDO, 1871, p 3).

Assim, ensina-se quem realizava a modernização e inventa-se a nação, assim se constitui a narrativa dessa história. Nada que então se realizasse poderia colocar em risco a

garantia da ordem e da propriedade, pois a harmonia estaria garantida pela atitude civilizada e civilizatória e dos dirigentes. Se alguma luta houve, ela se teria dado entre os propugnadores e não propugnadores legislativos do feito. Independência, marco inaugural da nação, e liberdade gradual dos escravos postos como atos que se associavam na atitude dos maiores dirigentes de toda essa modernidade e harmonia. A condição de colônia ficava associada à condição de escravidão, ambas superadas pela obra de pai e filho, no comando do século de progresso e liberdade.

As comemorações seguiram-se anuais. Em 1877, portanto, seis anos após os acontecimentos de origem, publicou-se um longo poema comemorativo ao 28 de setembro. Dedicado ao Visconde do Rio Branco, monarquista conservador que sancionou a lei do Ventre Livre, o poema, sem autoria indicada, mantém a lembrança da data eleita para compor a cronologia do Império, além da articulação de elementos centrais do trato à escravidão: a associação à independência e à ideia de concessão dos brancos.

> Ergue a fronte altaneiro, humilde escravo
> martyr votado ao sacrificio horrível
> vendido na praça a preço vil
> do coração sangrento arranca o cravo
> a redenpção não julgues impossivel
> nas terras do Brazil
> [...]
> Ninguém mais nasce escravo
> [...]
> Transmite sempre ufano as geraçoes vindouras
> Do brado do Ipiranga um complemento mais (AO 28..., 1877, p. 3).

Sempre que possível, novas concessões de liberdade, a partir da lei do ventre livre ou não, eram associadas a datas que reforçariam a ideia de independência e progresso. Assim se fez quando do anúncio festivo da libertação de cinco escravos maiores de 20 anos. Marcada para primeiro de julho de 1876, a data foi escolhida porque reunia, em um mesmo conjunto de eventos, a concessão de liberdade, além de lembrar a lei de 1871 e a independência da Bahia, no dia seguinte. A associação entre o papel do Imperador, a independência, inclusive a realizada sob lutas na antiga sede do poder político – Salvador –, e a gradual liberdade concedida, foi explícita:

> Por ocasião será collocado na sala um retrato a óleo do S. M. o Imperador [...]. Na mesma noite, a Sociedade Reccreativa abrirá suas portas para um espetáculo em regosijo do dia, que de mais a mais, relembra os factos da heroica provincia da Bahia. A representação corre por conta de diversos Srs. do Batalhão dos 20 (LEI..., 1876, p. 3).

Nas edições seguintes, noticiaram-se detalhadamente todos os procedimentos do evento, bem como o primeiro nome dos libertos, a completa identificação de seus benfeitores e o valor indenizatório pago a eles pela comissão responsável pelas alforrias (AUDIÊNCIA..., 1876, p. 2). A chegada do Batalhão dos 20 à capital da província, após o fim da Guerra do Paraguai, fora também saudada com eventos religiosos, salvas de fogos, encenações teatrais, além de duas alforrias, ápice da celebração (THEATRO, 1873, p. 3). Como se tratava de produzir uma narrativa que correspondesse a um projeto de nação, nada havia que garantisse a correspondência deste texto com a realidade observada no cotidiano da província. Desta maneira, conviviam notícias como a do evento acima e situações absolutamente opostas, como esta:

> FUGIO do abaixo assignado na noite de 3 para 4 do corrente, o seu escravo por nome Agostinho, 30 anos, cabra, pés grandes, alto, pouca barba, risonho, falta um dente na mandibula superior, phiosonomia sarapantada, mestre em lidar com o povo, desenvolvido em qualquer serviço grosseiro, treme as mãos ao dar ou receber qualquer cousa, muito obediente, etc.
>
> Supõem-se que tenha procurado a capital com intento de liberdade.
>
> Quem o prender e o levar ao abaixo assignado sera GRATIFICADO com 100$000 réis e indenizado nas despezas que tiver que fazer (ANNUNCIO, 1876, p. 4).

A liberdade alardeada como concessão de um superior e branco, enquanto o jornal ainda publicava anúncios de escravos fugidos, capturados sob recompensa, elucida o limite da retórica da pedagogia civilizadora diante dos interesses materiais, demonstrando que não há contradição entre nação e fundamento da colonização, apenas a reafirmação do sentido conservador da modernização do império. Ao longo das edições do jornal oficial, são dezenas de anúncios de concessão de liberdade, promovidas por pessoas das elites dirigentes e saudadas como arroubos de bondade e modernidade, ao mesmo tempo em que se noticiava a caçada a negros fugitivos. Em um anúncio desse tipo, o anunciante "protesta uzar todo rigor da lei contra quem o acobertar" (ANNUNCIO, 1878, p. 4). Em outro texto, a caçada e prisão do escravo fugitivo foi seguida da visita de seu dono à cadeia publica, onde, em uma reafirmada demonstração de benevolência, foi-lhe concedida alforria (MAIS..., 1874, p. 4). Desatacaremos alguns documentos mais significativos para completar essa argumentação.

> Nutrindo o mais ardente desejo de ver essa jovem e magnanima nação a que pertenço em parallelo com as mais cultas do mundo, não posso deixar de, por intermédio de vosso jornal, levar ao conhecimento publico o ato philantrophico de que acabo de ser testemunho.
>
> A Exmª Srª D. Maria Gonçalves d'Amorim, viúva a annos, inspirada pelo sopro humanitário, concedeo hoje a carta de liberdade a três escravos, novos, de sua propriedade, tudo gratuitamente. [...] Esses infelizes que onthem gemiam debaixo do

> jugo inuhmano e despótico, hoje bem se dizem de sorte e beijam a mão de tão caridosa senhora (OLIVEIRA, 1874, p.2)

A atitude da senhora citada foi considerada parte da intenção de construção da magnânima nação, tal como o ato de divulgá-la. A escravidão seria gradativamente extinta através da filantropia, nunca pelo acirramento de contradições políticas e econômicas, como o esgotamento da mão de obra escrava negra como alternativa pertinente ou pela resistência dos negros. Isso, mesmo lembrando que o "jugo inuhmano e despótico" que até ontem os fazia gemer provinha da proprietária a quem, agora, subitamente, beijam as mãos caridosas, pois a nação pretendida se erguia sobre as bases da harmonia. A bondade é uma ação unilateral, concedida ou não a partir da decisão de alguém portador dos prerrequisitos, no caso, a propriedade sobre o outro. Também a índole humanitária e a retidão e o desinteresse que caracterizariam o brasileiro se manifestariam na aceitação dessas alforrias, como no episódio registrado pelo jornal, quando da publicação e validação judicial do testamento de Joanna Xavier Saraiva. Nele, a autora concede alforria a todos seus 36 escravos, depois – e somente depois – de sua morte. A maioria dos escravos estava recolhida à prisão pública desde então, esperando a decisão judicial. Alguns, no entanto, teriam sido vendidos. A certeza da retidão de caráter do brasileiro demonstrar-se-ia, segundo o texto, na entrega voluntária dos escravos adquiridos ilegalmente (CAUSA..., 1880, p. 3). Outro exemplo que merece citação é o da libertação de setenta escravos do Capitão Candido Pereira: "Falleceu em Jaboticabal o amigo capitão Candido Pereira, deixando uma fortuna de mais de quinhentos contos de reis, adquiridos nos muitos annos naquelle sertão. Tinha, segundo consta, mais de 134 escravos, deixando 70 delles, os mais velhos, libertos (SETENTA..., 1877, p. 2)

Embora o título da matéria refira-se à condição em que se encontravam os escravos então libertos, seu eixo central é ainda a atitude do sertanista, no final da vida. Havia nas páginas do jornal uma aula pública sobre o significado da escravidão e seu vínculo com um passado pretensamente superado pela independência e pelo império. As manumissões gratuitas foram intensificadas a partir de meados da década de 1860, mas a maioria se fazia através de uma prestação de serviços, dos que estavam sendo libertos, considerada voluntária, ou por meio de compensação financeira aos donos dos negros. A partir de 1879, essa compensação financeira passou a ser provida pela Sociedade Emancipadora Goiana, mantida por doações dos setores mais abastados da população, que a ela se associavam. Interessante observar que essa sociedade aglutinava situação e oposição da cena política regional. Era como se houvesse um consenso sobre a necessidade da superação do atraso étnico da nação projetada, originária da escravidão negra e da selvageria/natureza não histórica do indígena.

Uma das salas do palácio do governo sediou a reunião que instalou a entidade. Participaram da sessão de fundação tanto o presidente da Província, Aristides Spínola, quanto seu mais intenso opositor, Antônio Félix de Bulhões Jardim, que, inclusive indicou o primeiro para a presidência da Sociedade recém-fundada. Este, por sua vez, indicou Bulhões para presidir a comissão que elaboraria seus estatutos (ATA..., 1879, p. 2). A edição seguinte traz os discursos de ambos, em que concordam e reafirmam a necessidade da superação da escravidão, um fato para cuja justificativa não há sofisma aceitável, considerada marca do passado e portanto objeto da severidade da crítica humanitária (SOCIEDADE..., 1879), a que se contrapõe o projeto de nação em curso.

Emblemático também foi o longo discurso de Francisco Antonio Azevedo em homenagem à entidade. O orador apresenta as alforrias como complemento da emancipação política de 1822.[115] Em seu texto, Azevedo discorreu sobre o significado da liberdade para todos os humanos, que nunca deveriam a ela renunciar:

> O rápido progresso de nossa civilisação nos fez sentir o quanto o trabalho livre é preferível ao constrangido e rotineiro, transformadas hoje em trações animaes e a vapor, mediante conhecimentos científicos appropriados.
>
> [...] Liberdade! Estado ou condição de pessoa livre, que não é propriedade de alguém. Renunciar à liberdade é renunciar à condição humana. [...] Quem se deixa escravizar por qualquer interesse ou consideração é um miserável, um pusillânime. A liberdade é nossa vida, nosso bem estar (SOCIEDADE..., 1880, p. 3).

A liberdade tratada por Azevedo tem duas dimensões: uma objetiva, prática, decorrente do processo de esgotamento da escravidão como força de trabalho fundamental para as relações de produção na sociedade moderna, que orientavam, de fato, o processo em curso; e uma genérica e ontológica, que não se aplicaria à condição do negro escravizado para o trabalho compulsório. Colocadas lado a lado, a dimensão quase filosófica deslocava as responsabilidades sobre a escravidão, criminalizando a vítima. Algumas edições adiante, o *Correio Official* traz, em uma página, o anúncio de uma encenação teatral pela Sociedade Recreativa em benefício da Sociedade Emancipadora Goiana, e, na página seguinte, a notícia de que, na Vila do Rio Bonito, os "selvagens Cayapós tem feito excursões nas circunvizinhanças, causando estragos nas fazendas, assustando os moradores, devendo o delgado tomar as devidas providências" (CAYAPÓS, 1879, p. 3).[116] Outra edição trazia, na

---

[115] Essa articulação era recorrente: "Cincoenta e cinco annos nos convencem da Independência do Império do Cruzeiro. Cincoenta e cinco annos tem sido empregados por seus denotados filhos no estudo theorico e pratico do engrandecimento de sua independente nação," afirmava João Castro Correa de Castro, membro da Sociedade Emancipadora, em discurso publicado proferido em sessão solene da entidade (DISCURSO..., 1880, p. 4).

[116] Também salta aos olhos essa contradição, quando lemos na edição de 26 de janeiro de 1881, em que se

mesma página, a doação feita pelo vigário de Rio Verde à Sociedade Emancipadora Goiana, saudada com ato de humanidade, digno do registro,[117] e a notícia da chegada dos índios da Missão de Piabanha à capital, à procura de brindes como roupas e ferramentas (ÍNDIOS..., 1880, p. 4). A questão étnica constituiu-se um desafio central para a elaboração do projeto de nação, porque as incômodas diferenças não podiam ser disfarçadas no cotidiano das províncias. Isso tornava distante ou explicitava o caráter fictício do objetivo do branqueamento da população como componente do projeto de nação. As páginas do jornal são emblemas da representação construída entre projeto e realidade.

Em 1884, nova entidade libertadora foi criada para arrecadar fundos particulares destinadas à abolição, reforçando a ideia da liberdade como concessão. Denominada Centro Libertador, ela também envolvia o conjunto dos setores dominantes, ainda que polarizados em oposição e situação, mas sob controle direto de Leopoldo de Bulhões, cuja oligarquia estava em processo de constituição e ampliava sua influência na última década do século (MORAES, 1974). Essa entidade já agregou o tenente-coronel Antonio José Caiado, componente dessas articulações então hegemonizadas pelos Bulhões, mas antes execrado como escravocrata violento.[118] Ou seja, havia também uma apropriação da questão da escravidão como recurso para arregimentação dos campos de força, conforme a conjuntura exigisse. Ampliava-se também, na atuação do Centro Libertador, a associação entre as questões abolicionista e republicana (MORAES, 1974). A entidade publicou nas páginas do jornal sua ata de fundação (ATA..., 1885, p. 3), seu hino,

> Já desponta no horizonte
> A aurora da redempção
> Lava, escravo, desta fronte
> O sello da escravidão
> Sim! Ergue a fronte
> Nos ares rossôa um hynno festivo
> Filho de adão, sommos pares
> Rompe-se o ferro ao captivo
> [..]

anunciou o lançamento de seu veículo de propaganda e comemorações,

---

noticiava uma carta dirigida ao jornal relatando o ataque de ‘selvagens’ à família de Manoel Ferreira e solicitando a catequização como sendo ‘enérgicas providencias que os repetidos crimes exigem’. (ATAQUES..., 1881a, p. 4).

[117] As doações à Sociedade Emancipadora Goiana eram sempre identificadas publicamente, constando nome e valor da doação. Desde a fundação da instituição, frequentemente o *Correio Official* traz essas listas.

[118] Em maio de 1877, o *Correio Official*, publica uma solicitação, anônima de apuração de fatos: O escravocrata desta terra, aquelle que redusio pessoas livres a condição de escravos e tornou-se algóz de seos e escravos alheios, está a cometer novo crime. Fallamos do Sr. Tenente-coronel A. J. Caiado [...] tem desde muito em seo poder um pobre pardo de nome José de Faria, que trata como escravo (AO SR. ..., 1877, p. 3).

> O Libertador, propagandista convicto do abolicionismo, não é nem será factor de desordem. Seu programa é o do "Centro Libertador" que apresenta na imprensa. Promover a libertação do elemento servil pela vontade livre dos senhores. Tal é nossa divisa, tal será nosso esforço.
>
> Os escravos da Família Bulhões, libertados no dia 1 do corrente, offerercerão uma ceia aos Srs. Dezembargador Leopoldo de Bulhões e ao Dr. José Leopoldo de Bulhões pelos esforços empenhados em favor de suas liberdades. Orou pellos escravos o Sr. tenente Manoel Cavalcanti, que em seguida recitou bellas poesias (MANIFESTAÇÃO, 1885, p. 3).

Ou seja, a liberdade seria uma redenção proporcionada pelos brancos, por sua livre decisão, quando assim lhes conviesse, sem que isso trouxesse qualquer alteração da ordem corrente. Inclusive porque quem chamava o negro para uma atitude altiva, era também uma entidade de brancos, que lhes rompe os ferros. Observe-se ainda que a comemoração pela liberdade dos escravos foi efetivada com um jantar oferecido pelos negros libertos. Há de se pensar: negros libertos, despossuídos de qualquer recurso, financiariam um evento como esse, ou nele estariam presentes, posto que um militar os representou na oração? Tratava-se de uma comemoração entre não negros por um feito de não negros, mas, concedida a negros. E não havia expectativa de atitude diversa, dos Bulhões ou de qualquer outro abolicionista atuante em Goiás no Período Imperial. Cumpre considerar que a comemoração se circunscrevia historicamente no significado dessas ações, como já se disse aqui. A intenção é demonstrar como, entre esses abolicionistas, republicanos ou não, permeava um consenso sobre como tratar as relações interétnicas em uma nação em constituição.

A aludida incorporação do negro, pela concessão e do índio, pelo resgate do seu estado de natureza, ao povo brasileiro teria ainda grandes dificuldades para convencê-los de sua nova identidade. A construção de uma cultura histórica oitocentista, que fosse capaz de arquitetar um povo brasileiro teria de lidar com as contradições entre a convivência objetiva dos seus tão distintos componentes e a intenção de homogeneização europeizante. Essas contradições se inseriam no mundo da produção e apropriação de riquezas, vinculavam-se ao mundo do trabalho propriamente dito. Nesse campo, não há como neutralizar essas contradições apenas com projetos de narrativas, porque delas advém a acumulação da riqueza, a exploração do trabalho escravo – ainda eixo de sustentação do Império, elemento constitutivo de uma sociedade que deixou de ser colônia sem alterar suas estruturas fundamentais. Não há aqui intenção de subestimar a capacidade articuladora das subjetividades, o que seria um contrassenso diante de toda argumentação aqui realizada até agora. A intenção do projeto de escrita da história oitocentista e sua assimilação como cultura histórica assentava-se exatamente na tentativa de convencimento de que o passado deveria ser considerado como tal e que uma nação havia sido inaugurada a partir da Independência.

A aproximação da abolição intensifica o ritmo das alforrias concedidas tanto pela Sociedade Libertadora quanto pelo Centro Libertador, ao longo dos anos 1880, mas, não é ainda capaz de impedir que as contradições se revelem na realidade social, inclusive nas páginas do jornal. Assim, em edições subsequentes, em 1886, há dois anos da abolição oficial da escravidão, foram noticiadas a concessão da liberdade a 134 negros africanos (ESCRAVOS..., 1886a, p. 3),[119] poucas edições depois, informava-se a presidência da província autorizava o gasto de 2:00$ RS para "combater os índios que infestam a região de Jatay" (CORRERIA..., 1886, p. 3), reafirmando não se tratar de uma preocupação efetivamente humanista ou humanitária que servisse para negros. mas não para indígenas. Mesmo com a proximidade da abolição oficial da escravidão, muitas das alforrias concedidas nos anos 1880, especialmente a partir de 1884, estavam condicionadas à prestação de serviços do liberto: "O Sr. Pedro Luis Xavier Brandão, chefe da tesouraria provincial, deu liberdade a seu escravo Venâncio, com ônus de prestação de serviços por cinco annos" (MANUMISÃO, 1886, p. 3).

Quando a escravidão negra africana foi sendo superada como relação de trabalho fundamental para a manutenção dos processos de acumulação de riqueza e perdendo centralidade na cena política como argumento decisivo para a correlação de forças de então, as preocupações com a incorporação do negro no projeto de nação foram deixando de ocupar a atenção dos setores dominantes. O negro era deixado à mercê de novos processos de exclusão e marginalidade. Enquanto isso, o fim da escravidão era assim noticiado:

> Rio – 13
> Horas: 10 – 25 m
> Ao presidente de Goyaz
> Já é lei de estado contra 9 votos na Camara e 5 no Senado a resolução que extingue a escravidão. Immenso jubilo popular, enthusiastica manifestação a Princeza Imperial Regente. A cidade em festa. João Alfredo.
> Goyaz, 4 de julho de 1888
> Esta extincta a escravidão. Hosana! Hosana!
> Cerca de setecentos mil escravos, hoje cidadão brasileiros receberão a luz da liberdade. [...] Milhares de corações agradecidos depositão hoje no Supedaneo da Excelsa e Grandiosa Princeza, os votos da mais profunda veneração (RIO..., 1888, p. 1).

O eixo da suposta incorporação final do negro escravo à nação ainda era a ação dos seus dirigentes, especialmente a princesa, a quem os libertos deviam nada menos que

[119] A libertação de negros sexagenários passaria a ser noticiada a partir de 1886, posto que a lei a isso referente foi aprovada no ano anterior. Tais libertações são consideradas aceleração no processo de extinção da escravidão e saudadas como mais uma concessão dos brancos (ESCRAVOS..., 1886b, p. 3), informando a libertação de 84 negros africanos acima de 60 anos.

veneração. Afinal, como prossegue o texto, “Na América do Norte (Estados Unidos) fez a abolição com rios de sangue, no Brazil ella teve seu effeito pelas mãos de uma princeza” (SEM..., 1888, p. 1). Nacionalmente, grandes nomes deveriam ser lembrados porque “gravados com letras d'ouro nos annaes de nossa história” (SEM..., 1888, p. 1). Entre eles, afirmava o texto, “Euzébio, Rio Branco, Dantas, Saraiva, Cotegipe e João Alfredo” (SEM..., 1888, p. 1). Mas, Goiás também teria seus heróis a inscrever nesses anais: “Goyaz também se lembra do 1 goiano, de coração, que levantou o estandarte da abolição nesta capital – Antero Cicero de Assis, de saudossissima memória” (SEM..., 1888, p. 1).

2.7 ENSINANDO A HISTÓRIA DE GOIÁS

Ao longo de todo Império, não houve aula de história de Goiás na província. A questão regional, como já foi dito, não deveria ocupar espaço de destaque na produção da narrativa da história nacional. Nem mesmo a tarefa de inventar uma escrita da história nacional havia sido plenamente cumprida. Registro algum sobre conteúdos de história regional ministrados em salas de aula, em qualquer nível de escolaridade presente na província foi encontrado.

O *Correio Official*, visto sob esse foco, apresenta imenso volume de informações e ações formativas, subsidiárias à cultura oitocentista, referentes à história regional. Isso confirma a existência de uma narrativa da história da província em perfeita sintonia com o projeto do IHGB, cumprindo a função de constituição de uma cultura histórica que insira a região. A começar pelo estabelecimento de uma identidade do povo goiano, cuja afirmação pode ser encontrada nos relatórios de governo, que o jornal reproduzia integralmente. Vejamos o que nos trouxe a edição de 2 de julho de 1875, quando do governo de Antônio Cicero de Assis.

> Tranquillidade pública – Permaneceo inalterado nesta provincia, não obstante o desagradável exemplo apresentado por outras, onde más paixões, no desejo de dominar pela força bruta, agitando as massas menos esclarecidas, produzem tristes cenas que nós brasileiros devemos ocultar.
>
> Os filhos de Goyaz, cada vez se mostrão mais amantes da ordem, mais pacificos e laboriosos, aprendendo com exemplos alheios a improficuidade e mesmos transtornos moraes de certos violentos e condenáveis, que longe de conseguirem um fim qualquer que se possa ter em vista em um Paiz, felismente, regido pelas melhores instituições só produzem lagrimas e desgostos para os poucos incautos que se deixam levar por idéias estravagantes e inexplicáveis. Se esta reconhecida em toda parte a indole essencilamente docil do brasileiro [...] mais se apura esse assempto em Goiás (GOYAZ, 1875, p. 1).

Os relatórios, divididos em seções, traziam as informações relativas às ações policiais e a crimes de toda ordem em uma, identificada como "Tranquillidade Pública". A citação acima é o trecho inicial dessa seção do relatório em tela. Como se vê, prioriza não os delitos individuais, mas uma conduta socialmente prescrita e aceita, além de politicamente pretendida, não só localmente, mas também nacionalmente, garantindo a inserção da província no grande projeto. A pessoas não esclarecidas atribuía-se a vulnerabilidade política, porque ao esclarecimento pretendido corresponderia a concordância com a interpretação oficial da história e a defesa do Império. Todos os que aqui viviam eram "filhos de Goyaz", pois nação e província os acolhiam como membros de uma grande família e os mantinham sob sua proteção. Por conseguinte, era-lhes devido o hierárquico respeito. Isso garantiria a paz entre os irmãos, inclusive porque, dedicados ao trabalho e à paz, todos, segundo o relatório, queriam resguardar distância de transtornos morais e violências que desconhecem a grandeza das instituições. Sylvio Dinarte (HISTÓRIAS..., 1874) também se referia à atitude ordeira e cordata dos goianos. O *Correio Official* anuncia nestes termos a sua edição: "É assim que neste livro se encobre de brados sinceros a bem da uberrima população de Goyaz, que guarda em seu intimo esses tesouros da paz e da hospitalidade, que até no proprio Brazil vai se tornando raro" (TRANSCRIÇÃO, 1874, p. 3).

Além desse, outros elementos elencados pelo projeto de escrita de história nacional manifestam-se também na região: a tentativa de construção de uma cronologia, a preocupação com o documento como comprovação da verdade histórica, a descrição dos fatos como sinônimo de história, a eleição dos homens a serem lembrados por sua inerente superioridade, além da seleção dos conteúdos que comporiam a escrita da história oitocentista regional, desde que articulados e submetidos ao nacional. Todos eles são elementos da cultura histórica em processo de elaboração e afirmação, e são, portanto, ensináveis e ensinados.

Na cronologia da história de Goiás, identificamos datas de duas dimensões, ao longo das páginas do jornal oficial: uma, que articulava a história regional à história nacional e outra, que apresentava datas eminentemente locais, vinculadas ao jogo político regional. As datas aqui elencadas, assim como as datas nacionais já tratadas, associavam os eventos públicos, os discursos, seguidos da sua publicação.

Na primeira dimensão, destacamos a tentativa de produzir e consolidar o 16 de dezembro como o "Dia da Província", data em que Goiás aderiu à independência, no ano de 1822. Para entendermos o sentido dessa comemoração, temos de destacar, além da questão nacional, a questão do separatismo em Goiás. A unidade territorial constituiu um trunfo do Império e instrumento fundamental do projeto de nação pós-independência contra

movimentos separatistas, como os Farrapos, aqui já tratados. Há, porém, um separatismo regional que afeta a hegemonia e o controle do quadro político e econômico da província. Goiás não esteve fora dessas contradições. Segundo Cavalcante (1999), as relações entre o Sul e o Norte de Goiás nunca foram exatamente tranquilas, desde a ocupação colonial. Em função da centralização da arrecadação de impostos e da submissão a um controle tão distante, essas contradições acirravam-se ainda no final dos dias de capitania e efetivaram o movimento separatista há alguns meses do início do Império. Em 1809, com o desmembramento da ouvidoria de Vila Boa e a instalação da comarca de Palma, essa tendência encontra alimentação permanente, pois o Norte de Goiás intensifica, assim, suas relações com o Maranhão e o Pará, em detrimento do Sul da capitania. Em setembro de 1821, Natividade, eixo das articulações separatistas no Norte, proclama uma junta governativa que não mais se submete à Vila Boa. Logo depois, instalam Palma como sede de um governo autônomo. As lutas internas entre os setores do movimento o debelam em 1823, mas não desfazem as intenções separatistas, que, enfim, se concretizariam, aliando novos elementos da cena regional e nacional, em 1988. De qualquer maneira, as relações Norte–Sul na província não estavam plenamente sob controle, ao longo do Império. A invenção de uma data local, referendada no projeto nacional, trazia para a região a ideia fundamental da unidade, além de potencializar a inserção e a adesão da região à nação. Por tudo isso, instalava-se oficialmente uma data regional na cronologia das comemorações ritualizadas nos oitocentos, em Goiás:

> Art. 1 – Declarado festa provincial o dia 16 de desembro em que se proclamou na capital desta província a Independencia do Imperio, no ano de 1822;
> Art. 2 – Camara autorizada a gastar 300$000 para “solemnisar o dia adotado” (GOYAZ, 1873b, p. 1).

A data criada por uma resolução e cuja viabilização contava com recursos específicos, foi anualmente comemorada a partir de sua instituição, devendo ser tratada como uma festa. Ao longo dos anos seguintes, cada vez mais a data é denominada explicitamente “Festa da Província”. A intenção da comemoração era explicitamente inserir a ideia de civilização e de pertencimento à nação. Como era costumeiro, o jornal anunciava a comemoração, o programa dos eventos e convidava a população, em tom de convocação nas edições anteriores à data. Posteriormente, relatava detalhadamente os acontecimentos, publicava discursos das autoridades, em um conjunto de ações que documentavam insistentemente a intenção. Algumas vezes, a mesma edição que trazia os relatos da comemoração do dia 2 de dezembro, alusivo ao nascimento de Pedro II,

> A Provincia de Goyaz vai, pela segunda vez, festejar o dia do anniversario de sua adhesao à emmancipação politica do Império (feriado por força d lei geral), adquirindo assim as boas praticas dos lugares mais civilisados e procurando resguardar na memoria de seos filhos o melhor das tradicções.
> Que não lhe faltem manifestações, regosijos, enthusiasmo como recomenda a digna municipalidade, no convite com que encerramos esse espaço.
> Viva a Grande Nação Brasileira!
> Viva V. M. O Imperador!
> Viva a Provincia de Goyaz!
> Viva o dia 16 de desembro de 1822! (O DIA 16..., 1774, p. 2)

já registrava os preparativos para o Dia da Província:

> A camara municipal desta cidade, tendo de festejar o dia 16 do corrente, em que se comemora nossa emancipação politica, convida todos os seus munnicipes a illuminarem a frente de suas casas, assistirem o *Te-Deum* e concorrerem aos demais festejos, que hão de ter lugar por tão faustoso dia (CONVITE, 1774, p. 2).

Ou ainda:

> A commissão encarregada de promover os festejos do *Dia da Província* tem sido bem acceita por aqueles que vivem e sabem que Goyaz não tem nenhum *motivo ruim* para deixar de emitar suas irmas nas ideas de civilisação e engranddecimento dos povos. [...] Que por conta da mesma commissão e dos mais animados haverá baile na noite do dia 15 (O DIA 16..., 1776, p. 3).

A comemoração se circunscrevia à capital, fazendo-se questão de lembrar que se tratava de feriado obrigatório e que isso credenciava a província e sua população à inserção no mundo civilizado. As pessoas têm tarefas a cumprir que evidenciem sua adesão. A história como mestra da vida e a civilização como conquista dos povos que a têm, eixos determinantes da escrita da história oitocentista, estavam, assim, garantidos em Goiás no Império. A hierarquia dos vivas articulava e afirmava a adesão às relações estabelecidas entre nação e região. Enfim, Goiás em nada obstava o projeto em curso, pois se fazia questão de deixar claro que aqui não havia “motivos ruins”, ou seja, qualquer forma de enfrentamento ou desacordo. Isso já era história de Goiás, ensinada, muito antes de se constituir conteúdo programático, disciplina escolar, ou mesmo de ser tratada como objeto da ciência. Essa data, inventada e eleita pela cultura histórica oitocentista em Goiás, não sobreviveu à republica, como se deu com a independência da Bahia, comemorada em todo dia 2 de julho, até nossos dias, com desfiles cívicos e feriado estadual, às vezes mais entusiásticos que o 7 de setembro (CONFIRA..., 2011, p. 12).

> No dia 13 do corrente inteirou 102 annos que tomou posse do governo da capitania de Goyaz, Luiz da Cunha Menezes, nomeado em 27 de janeiro de 1777 para suceder José de Vasconcellos. Luiz da Cunha Menezes governou até 27 de julho de 1783 quando entregou o poder a seu irmão, Tristão da Cunha Menezes, para

> ir substituir a Rodrigo José de Menezes, removido para a Bahia, no governo da capitania de Minas Gerais (ANNIVERSÁRIO, 1880, p. 4).

Ainda nessa perspectiva descritiva da história administrativa de Goiás, encontramos um pequeno texto informando ou lembrando que

> O Alvará creando a Capitania de Goyaz, independente de São Paulo de 8 de novembro de 1744. Em 8 de novembro de 1749 tomou posse o primeiro governador da nova capitania, D. Marcos de Noronha, Conde dos Arcos, elevado, em 1754, à condição de Vice-Rei do Brazil. Governou no entretanto a Capitania de Goyaz até 30 de setembro de 1775, quando entregou-a D. Álvaro José Xavier Botelho de Tavares, Conde de D. Miguel (EFEMÉRIDE, 1880, p. 8).

Que faria uma informação alusiva a acontecimentos relativos a mais de 100 anos passados, em um jornal de duas edições por semana, senão contribuir para a formatação de uma escrita da história e a formação de um consenso sobre o que seria, enfim, merecedor de ser lembrado e ensinado? Na edição de 14 de março de 1877, as páginas 3 e 4 foram quase totalmente tomadas por colunas que enumeravam todos os governadores da capitania e os posteriores presidentes da província de Goiás, de 1742 a 1871, seguida do mesmo conteúdo referente à província da Bahia (1510 a 1818), com único destaque feito ao período 1624 e 1625, merecedor desta nota de rodapé: ”Em 1624 foi a Bahia invadida e tomada pelos hollandezes. Forão obrigados a evacuar em 1625. Por vezes deppois, quando elles dominavam o norte do Brazil, embalde o acometeram. Foram sempre rechassados” (GOVERNADORES..., 1877, p. 4). A lembrança a se destacar em toda essa enumeração de datas e nomes era a que se referia à defesa do território, que, como já vimos, compunha o conjunto de elementos decisivos para a afirmação da nação e a escrita de sua história.

Em outras e mais frequentes publicações, encontramos a atitude comemorativa em relação a datas regionais, realizadas nos mesmos padrões das datas nacionais. Nesse perfil enquadrava-se o dia 7 de abril, quando, em 1835, instalou-se a Assembléia Provincial em Goiás. Aqui, há de se considerar as intenções e ações das elites regionais ao longo do império, pela ampliação do seu poder, tanto na representação nacional como na influência local (CAMPOS, 1986). Nesse sentido, a eleição dessa data, como a da instalação de um instrumento de alguma autonomia legislativa e representação da correlação de forças entre os grupos dirigentes, comporia esse quadro. Essa data foi largamente comemorada.

> O dia 7 de abril foi festejado nesta Capital com muito entusiasmo. Houve um solene *Te-Deum*, a que assistiu o Exmo Sr. Presidente e o Sr. Bispo, havendo depois o cortejo de costume, concorrendo todos os chefes de repartições e muitos cidadãos. A noite houve em Palácio o mesmo concurso e sua Ex. obsequiou os todos concorrentes um delicado chá.

Essa foi uma das comemorações mais próximas do fato em si, posto que a data a que se referia era de 1835, e o jornal, de 1840, o que reforçaria a ideia de sua importância na construção de uma cena política regional. Também podemos entender tal escolha como componente das afirmações das instituições modernizantes pela representação, estabelecidas pela nação recém-criada, sempre tidas como demonstração de harmonia e estabilidade política, propalada como característica inerente ao império projetado. O caráter eminentemente elitista das comemorações pode ser dimensionado pelo "delicado chá" que marcava o evento.

Apesar de amplamente comemorada a longo do Período Imperial, essa também foi uma data que formatava uma cronologia histórica do século XIX e que acabou circunscrita a ele. Como já vimos, há datas que transpõem esse limite e permanecem compondo a cultura histórica para além do século XIX, em Goiás. Isso, em última instância, inutilizaria esse tipo de consideração? Ou seja, se as datas não permanecem, perdem seu significado para a pesquisa e não vale a pena estudá-las? Não, se com a investigação histórica pretendemos contribuir para o entendimento de como ela se processa, seus instrumentos, mecanismos, suas formas de lidar com o passado, ou seja, uma postura bastante diferente de se pensá-la como mestra da vida, como portadora de "legados", como aqui constatamos ser uma ideia oitocentista de história.

As datas vinculadas ao jogo político regional que mais destaque tiveram nas páginas do *Correio Official*, a que corresponderam ações públicas por ele noticiadas, foram encontradas ao longo do governo de Antero Cicero de Assis, entre 1871 e 1878. Este foi, como já se viu, um período em que os confrontos políticos entre os setores dominantes da sociedade goiana se acirraram. Foi quando os Bulhões se estabeleceram na cena política como representantes liberais da oposição, acumulando, ao longo do período, os elementos que sustentariam sua oligarquia nos anos finais do século XIX e início do século XX (MORAES,1974). Um dos eixos desse conflito residia exatamente na intenção de que o poder local fosse exercido por representantes diretos das elites regionais (CAMPOS, 1986). O baiano Antero Cicero de Assis era mais um desses presidentes estranhos ao projeto regional.

Para contrapor-se aos setores que o combatiam, Assis apropriou-se desses instrumentos eficientes de autopromoção: as comemorações. Impressiona o volume de eventos e de publicações produzidos para esse fim. Duas datas foram eleitas e comemoradas desde o primeiro dos sete anos de seu governo e permanência na província: o 25 de abril, de sua posse no governo de Goiás, em 1871, e o 2 de junho, dia da independência da Bahia, em 1823, aqui já tratado. No âmbito das questões regionais, essa última comemoração assumia

um perfil específico, porque articulava a bravura do povo baiano em geral, pelos seus feitos em 1823, à pessoa do também baiano e guerreiro, que dirigia a província. Como já vimos, essa data foi objeto de ampla comemoração, desde antes do governo de Antero Cicero de Assis, mas foi significativamente intensificada então. Vejamos como a comemoração do 25 de abril foi utilizada como instrumento do jogo político regional. Duas publicações, em 1874 e 1875, período de intensas polêmicas travadas pelos jornais de situação e oposição (BORGES; LIMA, 2008) em que as páginas do jornal oficial do governo provincial anunciavam sua opção para aqueles dias de comemoração:

> Não seremos nós que por sentimento individual, tenhamos que destôar desta homenagem geral e acôrdo com que se prepara a festa de 25 de abril. Ao contrário, satisfeitos em vermos tantos sentimentos graciozos de amizade e gratidão, abriremos mão, em homenagem as festas do dia, das tarefas que vimos seguindo. Deixemos para depois das festas (ADMINISTRAÇÃO..., 1875, p. 2).

Dito isso, seguem-se duas edições totalmente tomadas por toda forma de homenagens ao dia da posse de Assis no governo da província. Todas as publicações oficiais deixaram de ser feitas e se produziram, tanto em 1875 quanto em 1876, suplementos com dez páginas de poemas, discursos, narrativas sobre a pessoa de Antero Cicero de Assis. A harmonia entre governo e população, movida pela gratidão desta ao baiano, expressa nas faixas, denominadas "arcos do triunfo", além das ruas, também ocuparam o jornal, garantindo uma sobrevida física da homenagem para além do tempo de exposição:

> O povo precisa sempre de quem o esclareça e aquelle que o faz de boa fé, falando a verdade, colloca-se acima de seos semellantes, torna-se um guia seguro. E o que vio-se?A cidade levantou-se inteira vestida de gala e externou sua gratidão [...] As ruas cortadas por arcos triunphaes dos quaes se lião os seguintes disticos
>
> Na porta da Igreja – Amisade e gratidão
>
> Na frente do palácio – Passai por baixo deste arco / feito depressa e por um triz / da pátria cidadão querido / Antero Cicero de Assis (MANIFESTAÇÃO..., 1875, p. 6).

O conceito de homem merecedor da reverência foi colocado como um benefício dos que reverenciam e não do reverenciado. Esse parece ser um eixo fundador do herói, aquele capaz de desprender-se de seus interesses particulares e dedicar-se a ser guia de todos os outros. Daí, a gratidão, além da admiração. Nesse mesmo suplemento noticiava-se mais um escravo liberto, desta vez, em comemoração ao 25 de abril (MANIFESTAÇÃO..., 1875, p. 6). Nesses mesmos dias, antes e depois das edições comemorativas, deu-se uma polêmica entre os redatores do *Correio Official* e Antônio Félix de Bulhões Jardim, por conta da prisão de Zeferino Soares. Segundo Bulhões, a prisão fora motivada pela boa intervenção de um seu aliado, delegado em Jaraguá, sr. Capitão Diógenes Gomes Pereira (A PEDIDO, 1875). O

jornal oficial contra-argumentava, afirmando ser o feito obra do delegado de Meia Ponte, aliado de Antônio Cicero de Assis (AO SR..., 1875). Tais polêmicas são frequentes e contundentes instrumentos da disputas politicas regionais. O que nos parece significativo ressaltar é a articulação entre a polêmica e a comemoração, como apareceu no jornal do dia 21 de abril de 1875:

> Aproxima-se mais um aniversario da posse do actual administrador. Essa ephoca em que a generosidade dos goyanos tem procurado tornar notavel nos annaes da provincia, também tem despertado pequenos odios, inveja mesmo, como muito bem fez um correspondente desta provincia ao Jornal do Commercio, do Rio de Janeiro, ainda pelo facto da prisão de Zeferino (O 25..., 1875, p. 3).

Os jornais noticiavam comemorações realizadas pelo interior da província, e os suplementos traziam manifestações de apreço de líderes ou aliados de várias localidades, desenhando uma rede de apoio político ao presidente. Essas comemorações foram-se arrefecendo à medida que se reduzia a influência do administrador na cena regional e cresciam outros atores, mais significativamente, os Bulhões. Embora reduzida a uma intervenção conjuntural, essa comemoração auxilia a pensar as relações entre nação e região, entre cronologia e escrita da história oitocentista, o papel dos homens eleitos como promotores da história que deve ser lembrada e a apropriação de tudo isso por uma história ensinada para além das salas de aula.

2.8 OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA DE GOIÁS

Ao atribuirmos este título a esta seção, não desconsideramos as cronologias como conteúdos históricos, especialmente se temos como referência o projeto de escrita de história oitocentista, que as tem, segundo Guimarães (1988) como articuladoras de um sentido explicativo. Além das datas aqui tratadas, conteúdos de história regional foram frequentes. Especilmente ao longo dos anos 1870 e 1880, encontramos no *Correio Official* vários e extensos textos relativos à história de Goiás, especialmente pertinentes ao período colonial. Francisco Azevedo escreveu vários deles e indicou a transcrição de outros, enquanto presidente do Gabinete Literário Goiano, que, como veremos em item mais adiante, atuou como subsidiário do IHGB em Goiás, durante o Período Imperial. Esse senhor se reconhecia como um guardião da história, como se fosse um precursor da atitude própria de um historiador oitocentista, ainda distante de se identificar plenamente em Goiás. No entanto, a intenção e a aceitação da tarefa estava já colocada:

> *Memória sobre o descobrimento da mina aurifera do arraial de Annicuns, até a data da extinção da sociedade – motivos que deram origem à mesma extinção – algumas considerações a respeito* – Foi descoberto em 1808 a rica mina de ouro, achada por uns quilombolas, que forão dispersos; e pela abundancia do precioso metal concorreu grande quantidade de emigrações de povos e mais fundou uma sociedade que durou até 1818 (MINAS..., 1875, p, 30).

Azevedo obtinha espaços para publicações a pedido por meio de acordos com o governo provincial, por sua atuação do Gabinete Literário e na Sociedade Recreativa. O texto descrevia as causas da extinção da sociedade e das minas pelo esgotamento dos veios, pela pouca mão de obra disponível e pela quebra de uma máquina, cuja orientação de manuseio delicado não foi atendida pelos que a usavam. Trata-se de um texto descritivo, que não apresenta fontes, documentos ou dados numéricos, e mesmo assim cumpria sua tarefa de contribuir para a formatação de uma cultura histórica regional, ao anunciar a civilização a partir da ocupação mineradora, que, ao findar, é levada com ela.

Além de textos publicados através da intervenção direta de Francisco Azevedo, outros tantos textos sobre a história regional aparecem como *box* ao final das páginas, como se fossem grandes rodapés. Parecem querer formar ideia de uma sequencia de publicações que juntas formariam um suplemento, embora publicados em páginas diversas. Uma parte deles foi genericamente intitulada "Documentos Históricos", embora sejam, em sua maioria, narrativas sobre períodos ou acontecimentos históricos. Vale lembrar que, para a escrita da história oitocentista, o documento é sinônimo de materiais produzidos no contexto específico, porque são instrumentos de comprovação da verdade e não sua interpretação (GUIMARÃES, 1988). A identificação desse modo de um texto sobre a história local parece afirmar a ideia de documento como referencial de verdade. Se não havia ainda historiadores, nem história documentada e sistematizada sob os preceitos indicados pelo IHGB, nem instrumentos de sua assimilação e afirmação coletivas, como aulas de história em proporções significativas, ou uma escrita que fosse reconhecida como oficial, começava-se a dar os primeiros passos nessa direção. Outro texto de história regional, atribuído pelo jornal a Joaquim Manuel de Macedo, professor do Colégio Pedro II e autor do primeiro livro didático de História do Brasil – *Lições de História do Brasil* (MACEDO, 1861), é assim apresentado no texto que antecede o material sobre Goiás:

> É outra bella página da história d'esta terra que o Sr. Dr. J. M. Macedo se encarrega de abrir a apreciação de todos, prestando assim mais um serviço impagavel ao país e principalmente a Goyaz, tão ignorado no mundo. Estudando-a não se sabe o que se deve admirar mais no seo laureado autor, se a vastidão dos conhecimentos, ou se a imparcialidade com que falla de todos, esse primeiro e principal predicado do historiador (FOLHETIN, 1877a, p. 2).

A escrita da história de Goiás estava inserida na história do Brasil, inclusive por ser feita, nesse momento, por um entre os autorizados a escrever a história da nação. Esse autor cumpria os requisitos fundamentais para que essa tarefa fosse assumida, inclusive porque dele ter-se-ia tanto a certeza da erudição que deveria fundamentar essa escrita, bem como a imparcialidade que qualificava o perfil do historiador oitocentista em elaboração no Brasil, ocorrida, diga-se de passagem, ao lado da elaboração da própria história. O texto de Macedo, transcrito pelo jornal, assim relatava a ação dos bandeirantes, considerados fundadores de Goiás:

> No último quartel do seculo décimo sétimo começou o período das admiráveis e romanescas proezas dos sertanejos paulistas. Raça indomita, terrivel, capaz dos mais temerosos arrojos, raça de mamelucos provindo do cruzamento dos portugueses com as indias, que João Ramalho muito fomentara, os sertanejos paulistas até então mal e sinistramente, pregavao sua bravura, sua audacia, seu ardimento bellicoso para em entradas assombrosoas pelos sertões e atacavam as cabildas de gentio, aprisionando quantos indios podiam para vendê-los em mercado de escravos. [...]
>
> Em 1682, Barthomeu Bueno da Silva já a sonhar com ouro e esmeraldas, organisa uma bandeira, leva nella seu filho de mesmo nome, e que tendo doze annos de idade, não demorou apresentar seu tirocínio de sertanejo. [...] A ambição do ouro domina em Bueno (o filho) a ambição de escravos. [...] Elle tinha o valor de Achilles e a astucia de Ulysses, reune a convite amigo muitos indios goyazes, manda vir um barril de aguardente, que se despeja quando necessario em fundo prato, chega a aguardente uma flamma, o liquido arde brilhando em fogo... e o sertanejo exclamma terrivel e ameaçador:
>
> – Eu farei assim arder em chamas todos os vossos rios, se não me mostrares onde existe e onde se acha o vosso ouro...!
>
> Os pobres indios bradam espavoridos: Anhanguera! Anhanguera significa em sua lingua – feiticeiro, gênio do mal (BARTOLOMEU..., 1877, p. 1).

Apesar de longa, a citação fez-se necessária, para registrar a primeira vez em que a versão desse contato, forte presença na cultura histórica regional até nossos dias, foi publicada em um jornal que, mesmo, sob as restrições já mencionadas, circulou pela província. Apesar de não haver bases documentais para sua inserção nas verdades históricas pretendidas nos oitocentos, esse mito fundador de Goiás está inscrito na historiografia regional. Quadros (2006) discute as relações desse mito com a criação de identidade histórica e sua sobrevivência na historiografia goiana, inclusive através de historiadores referenciais desde Silva e Souza (1967), até Palacín & Moraes (1994) ou Freitas (2004). Muito lentamente, “a historiografia goiana vai rejeitando esse malogro”, embora o bandeirante permaneça como símbolo da ocupação colonial desbravadora (QUADROS, 2006, p. 4). A imagem do bandeirante que arriscava a vida e a riqueza para desbravar os sertões ficaria preservada de suas atrocidades, apesar se tê-las reconhecido:

> É preciso julgar os homens conforme as idéias, costumes, e a influencia da civilisação de sua época. Bueno da Silva, o Anhanguera seria cruel algoz nos nossos

> tempos de hoje. Mas, no seculo decimo setimo, em Goyaz, o que faria o sertanista, comparado a elle em ousadia e bravura. É o nome de Anhanguera, como titulo que ficou gravado na história pátria (BARTOLOMEU..., 1877, p. 1).

Às atrocidades referidas e assumidas, sobrepunha-se a ousadia e bravura de que a invenção de Goiás não poderia prescindir, porque somente a partir daí passaria a existir, inserindo a região na nação. Estaria o Anhanguera, assim, eleito entre os poucos que merecem ser guardados na história tanto da região quanto da nação, mesmo porque somente assim ela faria sentido. Uma evidência da presença efetiva desse elemento explicativo na cultura histórica regional é vê-lo hoje inscrito no Hino Oficial do Estado de Goiás:

> Santuário da Serra Dourada
> natureza dormindo no cio
> Anhanguera, malícia e magia
> coloca fogo nas águas do rio.
> Vermelho, de ouro assustado
> Foge o índio na sua canoa
> Anhanguera bateia o tempo
> – Levanta, Arraial Vila Boa (QUADROS, 2006).[120]

A atitude de malícia do bandeirante foi o que possibilitou, em seguida, a construção de Vila Boa, marco fundador do estado, obra do desbravador e mágico Anhanguera. Esse mito ultrapassou Colônia, Império e permanece consolidado como componente de uma cultura histórica regional. Alguns homens merecedores de reconhecimento e de inscrição na história regional foram objeto de biografias que reafirmavam o papel civilizador dos colonizadores. Essas biografias aparecem nesses mesmos grandes rodapés, sob a denominação de *Folhetin*, como o que se referiu a Antonio de Padua Fleury. Ocupando a parte inferior de três páginas da edição, por ocasião de sua morte, descreveu-se a longa ficha de contribuições de Fleury para a administração regional e seus desdobramentos nacionais, repleta de cargos e datas, qualidades e conquistas. Dentre elas, equiparavam-se o atendimento ao chamado de 1822 e a disposição de contribuir financeiramente para a fazenda pública: "Em 1822, respondeu ao brado heroico da independencia com enthusiamo e coração patriota e então contribuio com donativo espontaneo para o aumento das forças da marinha" (FOLHETIN, 1877b, p. 3). Isso era merecedor de uma biografia, exemplo de conduta.

---

[120] Esse trecho da letra atual do hino de Goiás foi escrito por José Mendonça Teles, em 2001 (QUADROS, 2006), atualizando a original, de Teófilo Otoni da Fonseca, de 1919, que era assim: "No coração do Brasil/ domínio da primavera/ se estende a terra goiana/ que nos legou Anhanguera. O bandeirante atrevido/ Desbravador do sertão/ Em cada pedra abalada/ Deixou da audácia um padrão (QUADROS, 2006)". Até 2001 sobreviveu a explícita condecoração do Anhanguera como desbravador audaz, adequada, então, à ideia de malícia e magia, que registra o episódio da aguardente, além de oficializar a atribuição de fundador do arraial original.

O primeiro texto a circular através do jornal sob a condição de “Documentos Históricos” retomava as ações de Bueno como administrador e explicitava as atribuições da província na divisão do trabalho na Colônia. Nele, Bueno proibia a produção da cana-de-açúcar em Goiás, afirmando que não se poderia despender os poucos braços escravos disponíveis ao trabalho da agricultura, em um lugar repleto de riquezas minerais (DOCUMENTO..., 1876).

O jornal de 27 de outubro de 1880 trouxe na íntegra uma carta régia de 1744, autorizando a criação de bestas muares na capitania (DOCUMENTO..., 1880b). Longo e detalhado, o texto explica por que o uso das bestas seria bom para o aumento da produção de riquezas e consequente aumento de impostos recolhidos. Em nenhum momento, o jornal explicava por que passou a publicar tais documentos históricos, nem tecia interpretações posteriores ou anteriores, anunciando apenas do que se tratava, em um parágrafo. Além de registrar as relações entre colônia e metrópole, posto que esta determinava o que se podia e o que não se podia realizar nestas terras, explicitava-se o significado da região para a coroa portuguesa. Ainda em 1880, o jornal trazia outro documento fundamental para a história de Goiás:

> o auto de installação da Villa Bôa de Goyaz é exato teor seguinte: “Aos 25 dias de julho de 1739, nesta Villa Bôa de Goyaz, onde veio o Exm. Sr. D. Luis de Mascarenhas, general d'esta capitania, em virtude da ordem de S. M. remettida ao Exm. Sr. Conde de Sarzedas, seu antecessor, para efeito de eregir uma villa n'estas minas (DOCUMENTO..., 1880a, p. 3).

O documento foi reproduzido com todas as assinaturas dos presentes na fundação da vila, seguido dos agradecimentos a Sua Majestade pelo ato. Trata-se de uma fonte documental reproduzida no jornal de maior circulação na região. Também não há explicações sobre seu significado para uma historia regional, embora ele seja reconhecido como documento. O conjunto desses elementos, sob as condições existentes, escreveu e ensinou uma história regional, sempre como componente não autônomo de uma história nacional.

Goiás nunca foi um espaço privilegiado pela construção de monumentos históricos erguidos com fins comemorativos (COELHO, 2001). Um conjunto de fatores pode ajudar a entender essa ausência; entre eles a transitoriedade de seus dirigentes ao longo da Colônia e do Império, questão de recursos públicos e, fundamentalmente, o fato de até então não se haver constituído a necessidade de elaboração do projeto de nação cuja afirmação se apoiaria em todos os elementos possíveis, inclusive na eleição dos homenageáveis e sua materialização em monumentos. Nacionalmente, essa foi uma preocupação consolidada a partir da

proclamação da Independência e se reproduziu nas comemorações dela derivadas, inclusive o centenário, em 1922 (SANDES, 2000). Em Goiás, mesmo que não se materializassem monumentos expressivos dessa intenção política, encontramos a inserção da província no universo dos monumentos através da convocação da participação do governo e da população para que as obras fossem realizadas. Dessa maneira, não somente se tomava conhecimento dos projetos comemorativos que envolviam os monumentos, aprendendo-se uma vez mais seu sentido para a narrativa histórica em elaboração e afirmação, mas também se inseria e se comprometia as pessoas com a própria comemoração. Dessa maneira, através de monumentos, também se escrevia e se desenhava uma história oitocentista, que era ensinada como parte de uma atitude pretendida diante das pessoas que merecem ser lembradas e seus feitos, como efetivos símbolos da nação, porque portadoras da capacidade de conduzir o destino coletivo. O herói da história oitocentista comporia a narrativa desde que fosse capaz de articular esse todo social harmônico pretendido – a nação – e, ao mesmo tempo, ser-lhe referência e identidade, em uma aproximação absoluta entre a nação, seus guias e seu povo.

Segundo Choay (2001, p. 113) "a constituição de patrimônios históricos e artísticos nacionais é uma prática dos Estados modernos, que, através de determinados agentes, recrutados entre os intelectuais, e com em instrumentos jurídicos específicos, delimitam um conjunto de bens no espaço público". Aqui cabe uma distinção: estamos tratando da construção de monumentos elaborados com fins comemorativos, e não de uma política de preservação de patrimônio histórico em seu sentido mais amplo, como o que os franceses elaboraram a partir da Revolução de 1789. Segundo Choay (2001), a ação política voltada para a preservação do patrimônio foi uma produção do estado moderno pós-Revolução Francesa, quando se substitui, gradativamente, a prática da destruição das marcas da sociedade que se pretendia substituir pela preservação de sua história como prova material de sua pretendida superação. Reconhecia-se que seria impossível construir uma nova sociedade ignorando seu percurso, negado-lhe identidade. Não há como negar a relação direta entre a produção de monumentos comemorativos e a questão da preservação do patrimônio histórico mais amplamente considerado, pois a matriz dessas duas atitudes é a mesma: a construção de uma identidade nacional, reconhecida como necessariamente vinculada a uma história elaborada para cumprir tal tarefa. A prática de construção de monumentos, apesar de ser anterior ao século XIX, ampliava-se e assumia, então, papel específico na modernidade, na afirmação dos projetos de nação, agora agregados à preservação do patrimônio.[121]

[121] Segundo Choay (2001), a expressão monumento histórico somente ocupou espaço significativo a partir do século XIX, mas antes disso, ainda nos momentos imediatos da Revolução Francesa, colocou-se a questão do

A questão de se tratar o patrimônio como objeto de investigação seria, evidentemente, posterior, especialmente alentada pelas contribuições da Nova História francesa, já no século XX. Nesse sentido, não há como não nos referirmos à contribuição de Nora (1993) quando da elaboração do conceito de "lugares de memória". Esse conceito somente se tornaria possível a partir da diferenciação entre memória e história, quando essa última for considerada uma operação intelectual crítica e analítica, enquanto a primeira seria sempre atual, realizando permanentemente a intervenção dialética entre lembrar e esquecer. Essa distinção entre historia e memória tornou necessária a elaboração dos lugares de memória, que são, segundo esse autor, como particularidades que se ancoram na imagem e no objeto. Eles cumpririam a tarefa de "parar o tempo, bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte" (NORA, 1993, p. 22). Pela primeira vez, referimo-nos aos lugares de memória, exatamente quando tratamos da questão do monumento. Porém, há de se esclarecer que esse conceito nos ajuda a compreender outras dimensões do tema aqui tratado – as relações entre escrita da história, cultura histórica e história ensinada. Por exemplo, os eventos comemorativos realizados pelas ruas da capital da província transformavam-se em lugares de memória. Os espaços internos e externos do palácio do governo, palco de rituais comemorativos de datas e personalidades, também se transformaram em lugares de memória. O prédio do Liceu, o Gabinete Literário, o quartel do Batalhão dos 20 – lugares por onde a história ensinada foi e continua a ser exercitada – compõem esse universo.

As páginas do *Correio Official* trouxeram frequentes referências à construção de grandes monumentos nacionais, todos eles vinculados a personagens referenciais para a construção de uma identidade coletiva em torno de um grande herói e a acontecimentos fundadores da nação ou reafirmadores de seus eixos centrais. O que mais ocupou as edições do jornal oficial da província foi o Monumento do Ipiranga. Sua construção promoveu grande movimentação na capital do império e em várias províncias. Sua construção foi iniciada em 1884 e concluída em 1926, percorrendo a transição Império–República, contribuindo para a transposição da data da Independência como objeto de reverência e comemoração para o século XX. Situado às margens do riacho do Ipiranga, nele atualmente repousam os restos mortais de D. Pedro I e de suas duas esposas, D. Leopoldina e D. Amélia, no que hoje constitui o Parque do Ipiranga. Segundo Sandes (2000), o monumento seria como um atestado do nascimento da nação, registrando lugar, data, paternidade. Não ao acaso, portanto, ocorreu,

---

que fazer com os bens tomados da Igreja, da Coroa e da Nobreza, antes destinados à destruição. Isso reelaboraria a questão do patrimônio histórico e promoveria as primeiras políticas de preservação.

em 1922, uma inauguração festiva, compondo os eventos do centenário da Independência, quatro anos antes de sua conclusão.

Para sua construção, pretendida ainda no século XIX, foram abertas as subscrições – doações nominais – em todo o País. Loterias com grandes prêmios foram criadas para a arrecadação de recursos para a obra (A EXTRAORDINÁRIA..., 2008)[122] e espalhadas por todo o País. Temos, assim, não só o próprio monumento como objeto da afirmação de uma história ensinada, mas, antes disso, o processo de sua edificação que cumpre também esse mesmo papel, capitalizando atenções, recursos e consensos, assumido por todas as províncias, a fortalecer a unidade pretendida. Todo esse processo de sua construção, desde a apresentação de projetos até a arrecadação de fundos para sua construção, foi amplamente informado pelo jornal goiano. A arrecadação não se deu somente através da loteria, mas também da formação de comissão específica para esse fim:

> Nomeadas as comissões pelas camaras respectivas desta provincia para obterem contribuições para aquelle fim:
> Villa de Entre-Rios – Vigário Antonio Francisco Povoa – Deocleciano Moreira Ribeiro – Joaquim Vaz Costa (MONUMMENTO..., 1885, p. 2).

Seguia-se a listagem de membros das comissões de arrecadação das cidades mais povoadas da província, nunca em numero inferior a cinco pessoas, em geral, encabeçadas pelo representante da Igreja católica. A província inteira estava informada e participante da grande obra, não só sua capital. Membros da situação e da oposição concorrem para a formação da comissão, a exemplo da participação de membros da família Bulhões (MONUMMENTO..., 1885), na comissão central da capital, efetivando o projeto de nação acima das contradições e disputas regionais.[123] Nessa mesma edição, publicava-se o edital para a seleção de projetos, detalhando todos os requisitos para a sua elaboração, inclusive o item 9, que descreve o perfil e o significado pretendido:

> 9 - O plano do monumento deverá:
> – Corresponder por sua elevação, elegância e explendor à magnitude do assumpto a commemorar.
> – Conter as estatuas de todos aquelles que tentaram a Independencia embora mal sucediddos e della martyres e dos que directa e efetivamente cooperaram para a Independencia realizada.
> – Se figuras ornamentais tiverem que adornar o monumento não as mesclará a essas historicas, afim de que não fiquem confundidas umas com as outras (MONUMMENTO..., 1885, p. 3).

[122] Sobre isso ver Colecionismo... (2008).

[123] Através desta resolução, os cofres públicos destinaram 2.000$000 reis para a obra.

Também o governo da província demonstrou sua adesão ao projeto, disponibilizando recursos, cuja autorização legal também foi publicada no *Correio Official* (GOYAZ, 1876).

Ulpiano Menezes (1998-2001), ao tratar das relações entre mito e história, lembra que a exploração do mito fundador da nação e sua preconizada unidade como elemento constitutivo tem, no Museu do Ipiranga e, no nosso caso, no monumento do Ipiranga, um caso paradigmático. A descrição do que deveria compor o monumento, como publicou o jornal, e a descrição do que deveria compor o museu, enquanto monumento, estavam imbuídas da mesma intenção formadora:

> O edifício, com efeito, foi concebido no último quartel do século passado como um monumento, marco visual destinado a assinalar fisicamente o local da Independência, cristalizada em um evento. Por isso é que o memorial já trazia no projeto arquitetônico, a previsão de nichos para iconografia pictórica e escultórica, brasões e outros elementos que combinados com o dimensionamento e a organização dos espaços, deveria transformá-lo em uma grande alegoria: a transformação do território em uma nação livre (MENEZES, 1998-2001, p. 42).

A imensa maioria dos goianos da província jamais contemplaria tal monumento, caso ele fosse concluído ainda nos limites do Império, como também não o fizeram quando de sua conclusão, já no século XX. Mas, seu significado estava já inscrito nas páginas do jornal oficial de Goiás, promovendo outra espécie de contemplação e adesão, geograficamente distante, mas eficiente como organizadora dessa identidade nacional.

A Guerra do Paraguai, cujo significado para a escrita e o ensino de história oitocentista nacional e regional já tratamos, voltava a ser destacada quando se tratava de produzir monumentos. Observe-se a inserção de Goiás nos acontecimentos relativos à construção do monumento nacional construído para esse fim, no Rio de Janeiro, através das notícias veiculadas pelo *Correio Official*:

> Já teve começo a realização desta grande ideia de verdadeiros patriotas. No dia 14 de março, perante S.S.M.M. E A.A, Imperiaes e grande concurso de grande gente official e outras pessoas gradas, assentou-se no Campo da Acllamação a primeira pedra de tão grande plano. Depois daremos copia do auto que se lavrou por tão nobre occasião (MONUMENTO..., 1875, p. 2).

A notícia informava os fatos e, ao mesmo tempo, atribuía significado pela composição da audiência e pela caracterização dos idealizadores, além registrar sua importância para a construção da história documentada da nação. O auto a que se referia a notícia foi publicado integralmente na edição de 10 de maio daquele ano, precedido de texto explicativo sobre o significado da guerra para a nação e a importância do monumento para sua perpetuação na história (MONUMENTO..., 1875) Também a participação goiana seria objeto de um

monumento, neste caso, fúnebre, quando da construção do cemitério aos mortos em Mato Grosso, fazendo-nos lembrar da referência de Nora (1993), sobre ações que imortalizam a morte. Obviamente, à importância atribuída à participação do soldado na guerra, corresponderia seu espaço no monumento em sua homenagem.

> O monumento à memoria dos beneméritos comandante e imediato das forças brasileiras que operaram ao sul da província do Matto Grosso acha-se levantada a margem esquerda do rio Miranda junto ao passo do Jardim, no alto de uma colina e a 16 léguas do passo da Bela Vista. É de mármore e sua base de pedra e cal. A lápide que está assentada em plano inclinado sobre quatro peças também de mármore, olha para a estrada da retirada das forças, que passa 50 metros e traz a seguinte inscripção: "À memória dos beneméritos coronel Carlos de Moraes Camisão e tenente-coronel Juvencio Manoel Cabral, comandante e imediato em operações ao sul desta província, fallecidos em 29 de mayo de 1867, na memoravel retirada das mesmas forças, mandou o governo imperial erigir esse monumento (MONUMMENTO..., 1875, p. 3).

Segue-se longa descrição da obra, dos adereços, como armas usadas em combate ou condecorações e forma de armazenamento dos restos mortais dos militares homenageados. O texto, redigido em primeira pessoa, o que demonstra a ação de alguém que decidia e fez a homenagem, traz também a informação de que os ossos dispersos achados na região foram recolhidos e sepultados em outros compartimentos, formando "um pequenno cemitério que assignala neste remoto lugar, os bravos que defenderam a pátria" (MONUMMENTO..., 1876, p. 3). Camisão liderou a retirada da Laguna e teve seus feitos amplamente descritos por Taunay (2003). Essa região, o Sul da província de Mato Grosso, foi exatamente o campo de batalha em que atuaram as forças goianas montadas para a participação da província na Guerra do Paraguai, sob o comando do militar homenageado, mesmo que essas forças não tivessem atuado significativamente nos combates diretos. A descrição do monumento fornecia o tom da honraria e do registro dos acontecimentos, a exemplo da "lápide que olha a estrada". A morte, como sacrifício maior pela pátria, estaria assim referendada, e o homem e seu feito, inscritos na história regional.

Também foi noticiada a criação de comissões para arrecadação de fundos e elaboração de projetos de monumentos destinados a homenagear outros grandes representantes dos grandes feitos da grande nação, como encontramos, por exemplo, em texto que informava a criação de comissão no Rio Grande do Sul para a construção de uma estátua a Caxias (MONUMMENTO, 1880b), ou outro, que noticiava a inauguração da estatua em homenagem a Gonçalves Dias, no Maranhão, em 7 de setembro de 1873 (ESTÁTUA..., 1873)[124]. Vale

[124] O jornal registra, no texto, que "a nação acaba de pagar uma divida de gratidão a um de seus mais ilustres filhos".

lembrar que a inauguração, em 7 de setembro, bem como uma infinidade de outros eventos realizados nesse dia, ao longo do Período Imperial, não era uma coincidência, mas uma intenção afirmativa da data considerada fundante da nação. Mesmo a inauguração do Monumento do Ipiranga, antes da conclusão da obra, já na república, em 7 de setembro de 1922, por ocasião do centenário da Independência, teria esse mesmo fim (SANDES, 2000).

Há ainda outra referência a ser feita, não a um monumento em si, mas a símbolos inventados pelo império que compuseram a intenção de fortalecer o projeto de nação e ensiná-lo. Trata-se da criação do Escudo Nacional, ou Escudo das Armas Brasileiras, criado a partir das indicações de José Bonifácio e estabelecido através de decreto por ele assinado em 18 de setembro de 1822, rubricado pelo príncipe regente e publicado no jornal em 1878. O texto do jornal, antecedente à publicação da integra do decreto, afirmava que "nem todos nossos leitores terão certo conhecimento sobre nosso escudo de armas, [...] e se faz importante conhecimento de seu registro histórico" (ESCUDO..., 1787, p. 2). O texto do decreto assim anunciava a criação do símbolo:

> Havendo o reino do Brazil, de que sou Regente, e Defensor Perpétuo declarado sua Emancipação, entrando a occupar na Grande Familia das Nações o lugar, que justamente lhe compette como Nação Grande, Justa e Independente,sendo então necessario que tenha num Escudo Real de Armas não so se distingao das de Portugal e Algarves antes reunidas, como sejam caractyeristicas deste vasto e rico continente.(ESCUDO..., 1878, p. 2)

Seguiu-se o longo decreto em que se descreviam todos os elementos formadores das armas brasileiras e seu significado para a constituição da nova nação. O decreto de 1822, publicado em 1878, cumpriria a dupla função de registrar o documento histórico, cujo significado para a ideia de história oitocentista já discutimos e, ao mesmo tempo, manter acordada, tanto como lembrança quanto como consenso, a pretendida ideia de nação. A saudação aos símbolos pátrios também era tão realizada quanto noticiada pelo jornal, a exemplo das celebrações da benção da bandeira, realizada sempre na troca do pavilhão, quando as autoridades da província se reuniam no quartel, adornado "por um caramanchão de verdura debaixo do qual se projetava profusa mesa de escolhidos manjares e finnos licores" (BATALHÃO..., 1875, p. 4), para proferir discursos e homenagens.

Falta-nos, nesta seção, discutir o episódio da morte em si como objeto de distinção entre homens e mulheres, a partir do tratamento dado pelo jornal ao obituário. Trataremos do significado da morte para a elaboração de uma cultura histórica ensinada cotidianamente, neste caso, através da seleção dos que devem ser lembrados entre todos os que morrem.

A morte, embora iguale a todos que viveram, sem dúvida, não é igual para quem permanece vivo. Os vivos construíram um sem-número de significados para a morte ao longo da história e das culturas. Um campo fértil desse emaranhado de significados está presente, por exemplo, nas visões religiosas de mundo. Mas, não é nisso que nos deteremos. O significado da morte, diferenciada pelo papel do morto quando em vida, está absolutamente presente na vida social[125].

As diferenças entre o significado das mortes, então, definem-se muito antes de sua consumação. Todos morremos. Mas, isso não é a mesma coisa para todo mundo. Na sociedade burguesa, então, essas diferenças são cada vez mais evidenciadas. Alguns – a grande maioria, na verdade – vivem e morrem sem serem lembrados, e até a morte passa despercebida, como reveladora de seu significado em vida. Outros têm sua morte apropriada por um conjunto de interesses que a qualificam como objeto de propaganda e afirmação de projetos hegemônicos. Não que vida e morte de "comuns" não possam também ser apropriadas por artifícios e interesses assim. Mas, neste caso, provavelmente, algo de excêntrico, pitoresco – particularizante por alguma razão – tornou isso possível. Lembrando Rodrigues (1983, p. 105):

> O poder se apropria da morte construindo mártires e heróis e definindo modelos de morrer – rentabilizando, enfim, a seu favor o evento terminal de seus súditos e por esse caminho, modelando toda a existência deles. [...] O poder se introjeta nos indivíduos e rentabiliza suas mortes.

Assim, a morte e a vida de algumas pessoas assumem papel importante na elaboração de um projeto de identidade coletiva. Ao mesmo tempo, vai-se construindo a pacificação social pela consternação ou comoção coletiva. O herói é aquele que resistiu, doou-se até o fim pela edificação da nação, movido por seus predicados diferenciadores. Quem somos nós, reles mortais, mais mortais que ele, ao que parece, para não avalizarmos uma pátria surgida de tamanho sacrifício? Enfim, através do martírio, constrói-se o mártir. Vamos ver como as mortes são anunciadas pelo *Correio Official*. Comumente, ao final da página 4 das edições, uma coluna intitulada "Obituário" ou "Anúncios Funebres", trazia poucas linhas, não mais que três, com nome, idade e causa da morte de pessoas comuns, o que não incluía escravos, nem índios. Às vezes, também se publicava a função ou as atividades desenvolvidas pelo morto, sumariamente. Diferentemente dos comuns, os eleitos para lembrança e condecoração tinham sua biografia resgatada e publicada, suas qualidades morais registradas e enaltecidas.

[125] As pesquisas que têm a morte como meio de investigação das relações sociais e de poder apontam que depois de mortos, os comuns sobrevivem na memória do seu circulo imediato de convivência por duas ou três gerações, no máximo (FAUSTO NETO, 2004).

Foram merecedores dessa distinção os membros da família real e personagens centrais de grandes feitos pela nação. Assim, nesse primeiro conjunto, foi noticiada a morte da princesa Leopoldina Teresa, segunda filha do Imperador D. Pedro II, em 1871:

> A Camara Municipal desta cidade de Goyaz, com o mais profundo pezar, faz publico que no dia 9 de fevereiro, falleceu em Vienna d'Austria, sua Alteza a princeza D. Leopoldina, esposa de Sua Alteza, o Duque de Saxe. [...] A conhecida gentileza, a modéstia e as altas virtudes, que erão seus predicados, faz que, por muito tempo seja a irreparável perda d'esta Princeza chorada pela Nação Brasileira (GRANDE..., 1871, p. 2).

Seguia-se um longo texto exaltando as características do nobre espírito da princesa, associadas à grandeza da nação. Também a morte da madrasta de D. Pedro II. D. Amélia de Leuchtenberg, segunda esposa de D. Pedro I, em 1876, foi noticiada pelo jornal da província.

> Sua Magestade o Imperador, recebendo com a mais profunda magoa a infausta noticia do fallecimento de Sua Magestade a Imperatriz, viúva, duqueza de Bragança, sua augusta madrasta, toma luto com sua corte por seis meses, sendo três pesado e três alliviado, a contar do dia 13 do mez passado (PARTE..., 1876, p. 1).

O decreto de luto dava a dimensão da perda, acrescido pelo fato de que nos oito dias seguintes à morte, toda a corte devia recolher-se absolutamente, no chamado encerramento. O longo texto que se seguia, descrevia também as qualidades da duquesa, outra vez articuladas às qualidades da nação, além de informar que a bondade a ela atribuída se confirmava pela doação de parte de sua herança para crianças pobres no Rio de Janeiro e seus empregados.[126] A lembrança da morte de D. Pedro I, em seu quadragésimo aniversário, também foi merecedora de registro no jornal e de eventos na capital da província: "No dia 24 do corrente, anniversario do fallecimento do Sr. D. Pedro, 1º fundador do Imperio, as guardas formarão com armas em funeral,e houverão as salvas fúnebres do estylo" (HONRAS..., 1874, p. 1).

No segundo grupo de mortes capazes de afirmar o projeto de nação e ensinar o que se deve ser para merecer ser lembrado, encontramos apenas homens. Seus feitos dignos de lembranças eram diretamente vinculados ao projeto de nação em curso. Voltava à cena, mais uma vez, a emblemática Guerra do Paraguai:

> O paiz inteiro lamenta agora, sem diferença de credos políticos a perda de tão consumado estadista. [...]

[126] Embora tenha passado a maior parte da vida fora do Brasil e ter morrido em Portugal, seus restos mortais foram transladados para o Monumento da Independência do Brasil, em São Paulo, em 1982, por iniciativa do então governador Paulo Maluf. (MONUMENTO..., [s. d.])..

> É a consciência publica, é a verdade histórica a proferir sua ultima sentença em relação a um nome que se soube distinguir nos acontecimentos mais notáveis da vida política de uma nação. Que não fique esquecida a data em que o paiz estando a braços com uma guerra quase interminável no estrangeiro, vendo o seu credito estremecido, as suas finanças sem rumo, recorreu aquele abalisado político e financeiro e encontrou pronto remédio aos males que o esmagavam (O SR..., 1872, p. 3).[127]

A morte e a sua solenização seriam capazes de apagar as diferenças políticas, pois a consternação unificaria a todos. A data a que se referia o texto do jornal era do ano de 1868, em plena Guerra do Paraguai, quando Joaquim José Rodrigues Torres assumiu o Ministério da Fazenda já pela quinta vez e organizou fundos pra custeio da atuação do Brasil na guerra. Ele, inclusive, fez doações pessoais e realizou campanha para outras doações. A verdade histórica foi evocada como justificativa para as homenagens ao morto. Entre os feitos desse visconde, economista conservador, estavam a participação na elaboração da Lei de Terras (1850). Essas e outra atribuições foram resgatadas na biografia do morto, publicada junto ao anúncio fúnebre, acompanhada do convite para a missa em sua homenagem. Assim também se procedeu no anúncio da morte de homens como o Visconde de São Lourenço (VISCONDE..., 1872, p. 4), ou Barão de Itaúna (BARÃO..., 1872, p. 4), ambos com longa ficha de serviços prestados ao Império. A morte do Marquês do Herval, Manoel Luis Osório, em 1879, mereceu ainda mais deferência do jornal e do governo provincial, publicando-se detalhadamente todos os procedimentos do velório, cortejo e enterro, no Rio de Janeiro, num texto sempre permeado de alusões aos feitos heróicos do morto:

> Foram imponentes as honras funebres e as manifestaçoes de dó e estima prestadas pela população desta cidade ao heroe brazileiro, cuja fama se levanta sobre a de todos. A concorrencia de cidadãos de todas cathegorias foi tal como nunca houve em actos destes. As dez horas e meia da manha do dia de onthem, foi transportado o feretro por oito praças do 1 Batalhão de Infantaria e depositado no coche da casa imperial, tirado por oito cavalos (O MARQUEZ..., 1879, p. 2).

O Marquês do Herval, cuja participação na Guerra Cisplatina (1825-1828) e no comando da Tríplice Aliança, na Guerra do Paraguai, foi amplamente registrada no texto, especialmente sua participação na Batalha do Tuiuti (1866), quando foi considerado um dos homens mais próximos do então Marquês de Caxias. No longo texto, além da descrição do cortejo em que se enumeravam as autoridades imperiais que se revezaram no transporte do caixão, reproduziam-se trechos dos discursos proferidos, além de registrar o luto oficial por seis dias, decretado pelo governo provincial. Também foi noticiado, na semana seguinte, que se completava uma semana da morte do militar (ANNIVERSÁRIO, 1879).

---

[127] O jornal de 16 de março desse ano trouxe o registro desses eventos após sua realização.

Não poderia faltar a referência a Caxias, também lembrado com missa, discursos e homenagens, em uma sequência de notícias que percorrem 15 dias, entre 2 e 17 de julho de 1880, anunciando sua morte, ocorrida em 7 de maio daquele ano. O mínimo que se dizia era que "O Imperio está de luto. [...] Perdeu o paiz uma de suas mais brilhantes glorias militares [...] cujo nome basta para lembrar a tantos brasileiros agradecidos pelas paginas brilhantes de nossa historia actual" (DUQUE..., 1880a, p. 2). Também foram noticiadas as movimentações em torno da construção do monumento em homenagem a Caxias (MONUMMENTO, 1880a; 1880b).

A questão da abolição da escravidão também foi referendada por várias homenagens aos homens portadores dos grandes feitos em sua causa, por ocasião de suas mortes. Destacaremos dois desses momentos: quando da morte do Barão de Cotegipe, coautor da Lei dos Sexagenários (1885), seguida da proposta de indenização aos fazendeiros atingidos pela resolução (BARÃO..., 1889); e quando da morte de do Visconde do Rio Branco, autor da Lei do Ventre-livre (1871) e atuante militar da Guerra do Paraguai, entre outros feitos políticos pela afirmação do Império:

> A nação acaba de perder um de seus mais illustres servidores. Ja não existe o Visconde do Rio Branco. [...] Exuberam sentimentos de perda da unanimidade de todos os habitantes deste paiz, desde a cupulla em que se assentam os altos poderes até o humilde albegue do misero escravo [...]. O Visconde do Rio Branco tem um lugar proeminente na história pátria. Seu nome será lembrado com respeito e sympathia pelas gerações vindouras (O VISCONDE..., 1880, p. 4).

Novamente a construção da ideia da liberdade concedida, da gratidão do liberto, da unidade da nação em torno do projeto da identidade étnica, além do registro explícito do que fica para a posteridade, ou seja, para a história, em seu sentido oitocentista. A morte escrevendo história e ensinado a cultura histórica. Outra referência fúnebre amplamente registrada foi a de José de Alencar, escritor romântico notabilizado por seu nacionalismo. Patrono da Cadeira 23 da Academia Brasileira de Letras, o jornalista e advogado cearense, teve sua morte assim tratada pelo *Correio Official*:

> Apagou-se uma das mais brilhantes estrellas do nosso horizonte literário. [...] Morreu José de Alencar, incontestavelmente o primeiro litterato brazileiro. Talento admiravel, trabalhador perseverante, ninguem mais do que elle deu provas elloquentes do quanto podem a intelligencia cultivada, o amor as letras e o patriotismo que abrasava seu nobre coração (O CONSELHEIRO..., 1877, p. 2).

Ou, algum tempo depois, quando ainda se rendeu homenagem ao escritor:

> Tributou a directoria do gabinete literario goianno à venerana memória d'aquelle principe das lettras pátrias. O digno presidente da sociedade, Sr. Francisco Antonio

> Azevedo não podia expressar melhor os sentimentos já não digo dos associados, mas de todas as pessoas residentes n'esta cidade e amantes das glórias do brazil (HOMENAGEM..., 1878, p. 2).

Estavam associadas a perseverança, a inteligencia e o patriotismo, elementos distintivos dos que merecem ser lembrados. Se todos não são inteligentes, pelo menos podem perseverar pela pátria. Se não se é nem inteligente nem perseverante, que pelo menos seja um amante das glórias do |Brasil. Não será lembrado, mas, terá cumprido sua tarefa. Essa oportunidade lhes foi dada pela unidade construída em torno dos grandes nomes e seus grandes feitos pela grande nação.

Também havia homens a serem lembrados em Goiás, enquanto também assim se escrevia e se ensinava uma história regional:

> Registramos com mais profundo pezar o passamento do desembargador Antonio Félix de Bulhões, victima de uma ephatite chronica que cortou-lhe o fio da existencia quando contava com apenas 41 annos e 7 meses de vida. Este infausto acontecimento deu-se no dia 29 passado, as 7 e 10 da tarde e no seguinte deu o translado do seu cadaver para o cemiterio publico divisando-se por essa occasião grande concurrencia, apesar do mau tempo e grande consternação entre todos que acompanhavam sem distinção de credo politico (O DESEMBARGADOR..., 1887, p. 3).

Seguia-se longa biografia[128] do morto, ocupando três colunas inteiras de uma página. Outra vez, três elementos presentes em outros anúncios fúnebres, se destacam: o tom do texto construindo o impacto e a consternação que ele mesmo cita como componente da cena: “cortou-lhe o fio da existência” ou “o translado do seu cadáver”; a unidade política provocada pela morte e a própria biografia, descrevendo a imensa e distintiva capacidade do morto em fazer-se imprescindível para a província e para a nação. Em 1887, os Bulhões já ocupam espaço considerável na cena política regional, que se consolidaria em hegemonia oligárquica no inicio da república (MORAES, 1974). Mas, antes disso, as lutas entre grupos regionais que disputavam o controle político da província, cujos embates ocupavam inclusive as páginas desse mesmo jornal, travaram acusações, responderam ataques em que, não raramente, o próprio morto agora homenageado era o alvo principal. A morte foi capaz de transformar os conflitos em consenso e história, especialmente avalizados pela biografia que garantiria “a lembrança do illustre morto, cujo nome jamais de apagará da historia de Goyaz [...] mesmo

[128] Segundo Knauss (2000), a biografia não é um recurso aleatório e sim exemplo de vida a ser espelhado e objeto de inspiração porque é exemplo para a construção de um padrão universal e absoluto e, portanto, base para identificação. O autor diz ainda que essa identidade obtem alcance tão abrangente porque aparece revestida de um objeto comum. Isso diferencia radicalmente os anúncios fúnebres dos comuns e dos a serem lembrados: alguns poucos tem biografia e os outros tantos não, porque não são todos que fazem a história da região e da nação.

estando-lhe reservadas muitas decepções e contrariedades escabrosas nas veredas da politica, até que conseguisse immenso prestigio" (O DESEMBARGADOR..., 1887, p. 3).

A morte oportunizava a biografia, essa, enfim, instrumento fundamental de uma escrita da história fundada em alguns grandes homens capazes de grandes feitos. A vida, enfim, distinguiria a morte, ensinando história do Brasil e de Goiás.

2.9 O GABINETE LITERÁRIO GOIANO: SUBSIDIÁRIO DO IHGB EM GOIÁS IMPERIAL

Nesta seção, procuraremos levantar o significado do Gabinete Literário Goiano para a produção e afirmação da cultura histórica hegemônica nos oitocentos e suas relações com a história ensinada dentro e fora das salas de aula em Goiás. Para isso, faremos um breve histórico da entidade contextualizando sua composição e suas atribuições na província. Discutiremos suas relações com a direção política regional, com o Liceu e com o IHGB, e a história por ele prescrita e ensinada.

O Gabinete Literário Goiano, fundado 10 de abril de 1861 (GABINETE..., 1882), é reconhecido como a primeira biblioteca pública fundada em Goiás.[129] Uma tentativa anterior de criação de uma biblioteca pública na capital, que seria instalada no Liceu, foi registrada em 1850, mas não se efetivou (BRETAS, 1991). O Gabinete Goiano,[130] que atualmente ainda funciona na Cidade de Goiás, embora precariamente,[131] tem inspiração no Real Gabinete Português de Leitura,[132] fundado em 1837, no Rio de Janeiro, por sua vez, inspirado nas francesas "*boutiques a lire*".[133] Associando a influência do modelo português e a pretensão de

---

[129] Nancy Araújo e Silva (1975) registra a instalação de uma biblioteca pública em Meia Ponte, atual Pirenópolis, noticiada pela *Matutina Meiapontense*, primeiro periódico publicado na província, em edição de 16 de maio de 1832, que não teria funcionamento e freqüência regulares para ser reconhecida como primeira biblioteca pública em Goiás (ARAÚJO E SILVA, 1975, p. 45).

[130] Pouco já se investigou essa entidade e sua intervenção em Goiás oitocentista. O que temos até agora são estudos relativos a leitura, livros e leitura, como o trabalho em andamento de Valdenizia Barra, com resultados preliminares (BARRA, 2008) e alguns artigos esparsos.

[131] Para a realização do levantamento dos dados que trataremos a seguir, frequentamos a sede atual do Gabinete, na Cidade de Goiás, onde constatamos a lamentável condição de funcionamento, a precariedade das instalações e da preservação do acervo raro lá existente, em avançado estado de deterioração, apesar dos esforços individuais privados que o mantêm aberto.

[132] Fundado por um grupo de 43 portugueses, a maioria comerciantes que se refugiaram no Rio de Janeiro diante das perseguições do absolutismo português de D. Miguel, o Real Gabinete Português de Leitura foi "responsável pela intensificação de laços afetivos, políticos e profissionais entre seus freqüentadores" (FERREIRA, 1999, p. 103) e funciona ainda hoje, sob um acervo de 35.000 obras, no majestoso edifício da Rua Luis de Camões. Sobre isso, ver: Schapochnick (1994; 1999), Ferreira (1999).

[133] "Os Gabinetes de Leitura, cuja inspiração nos remete à França revolucionária, às chamadas '*boutiques a lire*', que apareceram após a revolução de 1789, eram uma casa onde se podiam alugar livros, mediante pagamento e prazo para a sua devolução. Desenvolveram-se na Europa, em especial na França, Inglaterra e Alemanha,

ilustração inspirada pelos exemplos franceses, o Gabinete Literário Goiano aglutinou os setores hegemônicos da sociedade oitocentista regional em torno de livros e leituras, sessões solenes, palestras e saraus. Porém, como procuraremos demonstrar logo mais, a intervenção dessa entidade acabou por aproximar-se muito mais significativamente das tarefas colocadas pelo IHGB para produção e a assimilação da história do Brasil, então em elaboração e disseminação, do que das tarefas propostas por entidades como o Real Gabinete Português de Leitura, do Rio de Janeiro, e seus similares.

Ao longo da segunda metade do século XIX, os gabinetes de leitura se multiplicaram pelo Brasil. O segundo a ser criado foi o Gabinete Português de Leitura de Recife, em 1850, e o de Salvador, sede da colônia até 1763, foi fundado dois anos após a instalação do goiano, então, em 1863 (FERREIRA, 1999; MATTOS 2007; SCHAPOCHNICK, 1999). Isso denuncia e dimensiona alguma sintonia das elites regionais em relação aos acontecimentos, àsarticulações e formas de intervenção política, cultural e ideológica presentes nos centros dirigentes mais significativos do Império. Mantidas as proporções e reconhecidas as limitações das possibilidades de intervenção de uma entidade desse gênero numa província como Goiás, essa é mais uma evidência de que a distância dos centros decisórios e a pouca participação na economia da recém-fundada nação não produzia uma desarticulação entre projetos políticos hegemônicos da corte e da periferia. Ao contrário, como se verá adiante, mais que articulação, havia sintonia e colaboração.

Observando a lista dos presentes na solenidade de instalação do Gabinete, confirmamos o perfil elitista da entidade. Lá estavam os representantes dos setores dirigentes da província: o governo da província, a Igreja católica, o comércio local, as forças militares, numa lista repleta de sobrenomes das famílias poderosas e influentes na direção política da vida local como Moraes, Albernaz, Castro, Veiga, Alencastro, Jardim, Fleury, Curado, Couto, entre outros (GABINETE..., 1882). O controle da adesão de sócios era fundado na avaliação da conduta do pretendente,[134] apesar do Gabinete ser reconhecido como entidade pública.

---

dedicados, portanto, ao empréstimo de livros para leitura domiciliar, diferenciando-se das bibliotecas públicas, que permitiam a consulta, muito embora gratuita, somente dentro das suas dependências. O termo também suscita uma conotação moderna, atribuída a um espaço da moda, dada a referência de vanguarda que tanto a função quanto o espaço reservava e que, na literatura da época, aparece associada ao progresso e à civilização e, dessa forma, ao requinte que os novos centros de saber irradiavam" (MATTOS, 2007, p. 97). Em Paris, em 1844, funcionavam regularmente 215 gabinetes de leitura.

[134] A ficha de inscrição assim registrava a entrada do novo sócio: "Ao Sr. Bibliotecário: Inclua em o numero de sócios d'este gabinete o cidadão _____ residente em _____ o qual tem a precisa idoneidade. O assignante tem direito, desde a data do pagamento adiantado do 1º mês, a um livro do catálogo d'este Gabinete" (GABINETE..., 1882). A ata da sessão de 2 de setembro de 1877 registra a ordem explicita para o bibliotecário não admitir ninguém sem a ordem expressa do presidente (GABINETE..., 1882).

Todos os 25 presentes subscreveram a quantia de 5 mil réis de entrada e se comprometeram a honrar a mensalidade de mil réis para a manutenção das atividades do Gabinete, assim como fizeram os outros 65 senhores que assinaram a ata posteriormente. Ao longo das sessões, eram levantadas as mensalidades atrasadas e muitas vezes se recomendava a suspensão dos empréstimos enquanto não fossem acertados os atrasos.[135] As mulheres somente puderam integrar o Gabinete a partir de 1871. Durante o século XIX, a maioria das mulheres que acessava o Gabinete o fazia através da inscrição do marido, que era titular da ficha de registro, com nomes grandes no alto da página. Os nomes das esposas vinham após os nomes dos homens, em letras menores. Estavam autorizadas a tomar obras de empréstimo, mas, o que liam era informado ao marido, ficando claro a quem pertencia a decisão sobre a formação da mulher. As listas de empréstimos feitos às mulheres registram, em geral, a retirada de romances (GABINETE..., 1882). As mulheres não casadas que pretendessem compor o quadro de sócios do Gabinete deveriam fazê-lo através de um representante já sócio, que autorizava sua inscrição.[136] Ao longo das atas das sessões realizadas até o fim do Império, não há registro de intervenções femininas, muito menos de sua participação em diretorias.

A sessão de instalação da entidade aconteceu no salão do Liceu, cedido pelo governo provincial para seu funcionamento, onde ficou até 1921. O salão cedido ao Gabinete no Liceu fica logo na entrada do prédio, à direita do portão principal, com quatro grandes janelas voltadas para a Rua Corumbá. Assim, todos que adentrassem ao colégio – alunos, professores, visitantes – necessariamente passariam ao lado da porta do gabinete e podiam observar seu movimento e acervo. Dois elementos contribuíam para essa observação por parte dos frequentadores do Liceu e transeuntes: a maioria das sessões da entidade acontecia ao longo do dia, a exemplo da sessão de instalação, realizada às 11 horas da manhã, ou ao final da tarde, por volta das 17 horas, ambos, horários de atividades regulares do Liceu, cujo diretor, Vicente Morreti Forragio, era também sócio fundador e frequentador regular do gabinete. Além disso, a biblioteca permanecia aberta em dias úteis, entre 8 e 14 horas e entre 16 e 18 horas, horário de pleno funcionamento do Liceu, desde que foi possível pagar um funcionário para tal tarefa.[137]

---

[135] Ata da sessão de 27 dezembro de 1881 (GABINETE..., 1882).

[136] Ata da sessão do dia 16 de abril de 1871. Vale lembrar que nessa mesma sessão, Antonio Félix de Bulhões Jardim, liberal, assumiu a presidência da entidade (GABINETE..., 1882).

[137] A Ata da sessão 26 de junho de 1864 registra a contratação de Joaquim Ignácio da Silva para escrituração e atendimento diário no gabinete (GABINETE..., 1882).

Considerando a escassez de livros na província, a presença de uma biblioteca pública nas dependências do Liceu influenciava cotidianamente as atividades da escola secundária. Como já se disse anteriormente, a cessão do espaço para funcionamento do Gabinete gerou uma contrapartida de franquia de empréstimos de obras aos alunos da instituição. Não são raros os registros de solicitações de professores do Liceu para aquisição de obras, para uso didático no ensino secundário, para compor o acervo do gabinete, inclusive para aulas de história, lembrando que tais solicitações estavam submetidas ao crivo da presidência da província, que as filtrava politicamente (BARRA, 2008). Além disso, quase todos os professores do Liceu eram sócios com frequência regular nas sessões Gabinete e na retirada de exemplares do acervo.[138]

As relações entre o Gabinete e a juventude das classes dirigentes da província também se deram mais diretamente, além dessas evidenciadas pelas rotinas da escola, por meio do Clube Juvenil, que aglutinava os rapazes de famílias pertencentes às classes dirigentes, que, em sua maioria, também eram alunos do Liceu. Em várias atas de sessões do Gabinete estão registradas atividades em que estavam presentes membros desse clube, que, por sua vez, também realizava atividades articuladas ao Gabinete. Em 1882, por exemplo, uma sessão discutiu um ofício do Clube Juvenil que oferecia ao Gabinete os rendimentos de uma apresentação a ser realizada no Teatro São Joaquim, em 8 de abril, oferta prontamente aceita, com agradecimentos.[139] Da mesma maneira, foram registradas em ata, as presenças dos membros do Clube Juvenil em sessões magnas do Gabinete, caracterizadas por palestras solenes, como encontramos na ata da sessão de 30 de abril de 1882,[140] exercitando uma educação política desta juventude.

O Gabinete nasceu articulado e submetido ao poder hegemônico local e regional, reproduzia e reforçava as lutas internas entre os setores das classes dominantes por essa hegemonia, ao mesmo tempo em que se articulava com os centros dirigentes da vida política e intelectual do Império. A começar pela fundação da entidade, por exemplo, que se deu a partir de uma autorização expressa do então presidente da província, José Pereira de Alencastre, que

---

[138] Bretas (1991) informa, inclusive, que. não raramente, professores tomavam obras de empréstimo e com elas permaneciam até o fim do ano letivo como estratégia que garantisse que seus alunos não tivessem acesso a conteúdos que eles, professores, não teriam.

[139] Ata da sessão de 13 de março de 1882 (GABINETE...,1882).

[140] "Sessão Magna. [...] Achavam-se sobre a mesa diversos papeis e sobre uma outra entre muitas que ornavam a sala com seus jarros de variadas flores e resplendentes lustres estava um único quadro com o retrato do Presidente da sociedade Dr. Francisco Antonio de Azeredo, ali colocado por ilustres consórcios e amigos, seus admiradores. O Sr. Presidente, seguido de um brilhante desenvolvimento sobre higiene, após foi feita aclamação da antiga diretoria. A sessão foi assistida pelos ilustres jovens do Club Juvenil desta capital". Ata da sessão de 30 de abril de 1882 (GABINETE...,1882).

em seguida, cedeu um prédio público para seu funcionamento. Pouco tempo após sua fundação, em agosto de 1864, foi aprovada a solicitação de isenção de pagamento dos extratos das atas do Gabinete no *Correio Official*, junto ao presidente da província, bem como a isenção do pagamento dos selos de registro da entidade como utilidade pública.[141] Em 26 de junho, dois meses após sua fundação, foi aprovada a solicitação de ajuda financeira à Assembleia Provincial, de um conto de réis.[142] Todas essas concessões, muito antes de serem reconhecidas como tarefa do poder público, construíram uma relação de dependência, mas, também, de consenso fornecido pela unidade de projeto político. A primeira diretoria da entidade foi composta por senhores diretamente vinculados aos grupos dirigentes da província, como o Cônego Manoel Couto Guimarães e Raimundo Sardinha da Costa, funcionário público, que assumiu a presidência da entidade. A programação do gabinete constou dos relatórios de governo da província como parte das atividades oficiais (GOYAZ, 1876), apesar de não ser parte da estrutura administrativa, mas uma entidade privada, cuja aceitação de membros passava pela aprovação de uma diretoria. O reconhecimento do papel do Gabinete na vida local, suas articulações com a direção política da província e suas pretensões de modernidade podem ser exemplificados pelo trecho que dele tratou o Relatório de Governo apresentado por Antero Cícero de Assis, de 1876:

> É este o único estabelecimento d'este genero que possue a Província. Tem uma biblioteca de 2.465 volumes. Em outras províncias só há bibliotecas mantidas as custas dos cofres públicos. Apraz-me mencionar que esta capital, tão central, possue uma instituição d'esta ordem, como ainda não a tem outras províncias do litoral (GOYAZ, 1876, p. 6).

Ou no Relatório de Governo de 1879:

> O viajante que vem à Goyaz tem uma agradável surpreza ao encontrar neste remoto centro uma biblioteca particular [...]. O Gabinete Litterário é uma sociedade que muito honra o povo goiano porque usando de uma phrase do Director da Biblioteca Nacional da Côrte serve de thermometro do seu progresso intellectual e da tendência das gerações que nos cerca (sic). [...] É um dever cívico concorrer para o progresso deste utilissimo estabelecimento (GABINETE..., 1879, p. 2).

A entidade funcionava através das doações de seus membros, tanto em dinheiro quanto em obras e, neste caso, o doador solicitava registro nominal da doação, muitas vezes expressa em registro manual feito nas primeiras páginas da obra, além do registro em ata. Numa sociedade que se pretendia ilustrada e inserida no projeto de modernidade europeia anunciado pela corte,

---

[141] Atas das sessões de 24 de agosto e 4 de dezembro de 1864 (GABINETE...,1882).

[142] Ata da sessão de 26 de junho de 1864 (GABINETE...,1882).

o registro nominal da doação aproximava o doador de tal atitude, tornando-o, aparentemente, também um quase ilustrado. As atas das sessões do Gabinete estão repletas desses registros (GABINETE..., 1882). As obras eram adquiridas quase sempre através de encomendas feitas à Livraria Garnier, a mais importante e influente livraria e editora em atividade no Rio de Janeiro, ao longo da segunda metade do século XIX, ou através de solicitações de obras junto ao Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro. Membros do Gabinete, muitos deles com funções políticas na corte, quando em viagem ao Rio de Janeiro, frequentemente traziam encomendas ou doações à entidade, visitando as referidas fontes de livros. As entregas dos livros eram registradas em ata, com reconhecimento dos presentes quanto à preocupação do viajante em trazer conhecimento e ilustração à capital da província.[143] Enfim, gestos que, de alguma maneira atribuíam aparente ilustração ao sócio e à entidade eram insistentemente saudados.

A inserção do Gabinete na vida social, política e cultural da província não se limitava à capital. Foram registradas ao longo de sua história, especialmente nos anos iniciais de seu funcionamento e durante a gestão de Francisco Antonio de Azeredo, a adesão de nomes oriundos da maioria das cidades com alguma influência na vida regional: Santa Luzia, Bonfim, Jaraguá, Porto Imperial, Meia Ponte, Catalão, Conceição, Anicuns, Morrinhos, entre outras[144]. Como sabemos, gestava-se, nesse momento, um conjunto de grupos familiares, especialmente oriundos da pecuária, que se tornariam as oligarquias dirigentes regionais no final do Império e começo da República (RIBEIRO, 1998). Sempre que presentes na capital, os membros interioranos do Gabinete compareciam às sessões. Por serem pessoas influentes no cotidiano de suas cidades de origem, acabavam por levar as notícias, as ideias e às vezes, algumas obras do acervo disponível, na medida do possível, diante de seu pouco letramento.

As relações do Gabinete com outras províncias também ficaram registradas em suas atas, através da indicação da província, seguida do nome do novo sócio. Encontramos senhores do Pará, de Minas Gerais, de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Pernambuco, do Rio Grande do Sul, da Paraíba, de Alagoas, de Sergipe, de Mato Grosso, do Ceará, do Paraná, do Espírito Santo e do Maranhão registrados como sócios honorários do Gabinete Literário Goiano, sempre identificados como ilustres (GABINETE..., 1882). Mesmo que as relações não fossem marcadas por uma convivência mais intensa e próxima, as adesões atestam o não isolamento dos letrados goianos ou aqui residentes, articulados em torno da entidade.

---

[143] A ata da sessão de 26 de abril de 1872, por exemplo, registra o agradecimento ao Coronel Caiado (GABINETE..., 1882).

[144] As adesões eram registradas em ata, com indicação dos municípios de origem (GABINETE..., 1882).

Podemos identificar quatro momentos distintos na história do Gabinete Literário Goiano, entre sua fundação e o fim do Império, a partir de suas relações com o poder local e as atividades desenvolvidas. O primeiro estende-se de sua fundação à primeira crise (1864 a 1871), o segundo entre 1871 e 1872, marcado pela intervenção de Antonio Felix de Bulhões Jardim, o terceiro, pela presidência de Francisco Antonio de Azeredo, entre 1872 e 1884 e o quarto período, de esvaziamento, que se estende de 1884 aos anos iniciais da república, quando os Caiado assumem o poder em Goiás e atribuem novas funções ao Gabinete, a partir de então, especialmente marcado pela presidência de Consuelo Caiado.

Desde sua fundação até 1868, o Gabinete tem uma atividade intensa, com muitas filiações e doações. Interessante observar que nenhum membro da família Bulhões, reconhecidamente afeita ao mundo das letras, tenha estado presente na fundação do Gabinete. As disputas pela hegemonia política na província, nesse momento da constituição de grupos oligárquicos regionais, acabam por se manifestar também nas atividades do gabinete. Antonio Félix de Bulhões Jardim somente de filiou ao Gabinete no segundo ano de sua existência, para dele se desligar no ano seguinte, em 1866, merecendo registro nominal em Ata.[145] Não constam documentos que nos indiquem uma causa imediata e específica para seu desligamento, mas o quadro geral da política regional, como já elucidamos no primeiro capítulo deste trabalho, fornecem motivos suficientes para que se entenda o desligamento, posto que esse é também o momento em que começam a se explicitar mais intensamente os projetos liberais a que se associam os Bulhões, através da publicação dos jornais dirigidos pela família, especialmente o *Província de Goiás* que circulou entre 1869 e 1873, e o *Tribuna Livre*, entre 1878 e 1884 (ASSOCIAÇÃO..., 1980). Cumpre registrar que nenhum outro desligamento, ao longo do século XIX, mereceu registro nominal em ata da entidade.

Em 1868 acumulam-se atrasos nos pagamento das mensalidades do Gabinete, revelando seu esvaziamento, agravado pela morte de seu primeiro presidente. A situação levou, inclusive à proposta de seu fechamento temporário até o inicio do próximo período legislativo, quando se solicitariam novas contribuições financeiras aos deputados.[146] Entre 1868 e 1871, o acervo do Gabinete fica fechado na sala do Liceu, e apenas eventualmente é aberto mediante solicitação.

Em 1871, ano em que estouraram os protestos de rua dos estudantes do Liceu contra o projeto de sua transformação em internato vinculado ao Seminário Episcopal, Bulhões, que

---

[145] Ata da sessão de19 de abril de 1866 (GABINETE..., 1882).

[146] Ata da sessão de 9 de fevereiro de 1868 (GABINETE..., 1882).

nesse mesmo ano é suspenso de suas atividades como professor história da instituição, retorna ao gabinete e inicia uma campanha para sua reabilitação. Nesse processo, Ignácio Antonio da Silva assume interinamente a presidência. A primeira atitude de Bulhões é a doação de obra do Visconde de Bragança, o que revela, como se verá mais adiante, total sintonia com o projeto geral da história prescrita e instituída pelo IHGB, reafirmando nossa compreensão de que as contradições da cena política local não ultrapassavam os limites das disputas por hegemonia, sem divergências significativas do projeto de nação em andamento.

A partir de então, Bulhões passa a ter no Gabinete uma trincheira para sua intervenção política e procura agregar sócios. A sessão de 19 de fevereiro de 1871, assistida por apenas sete pessoas, aprovou a continuidade da associação, com cinco votos a favor e dois contra. Ao final da votação, Bulhões assume pessoalmente a responsabilidade pela decisão e se compromete a reabilitar a entidade.[147] Dois meses depois, Antonio Félix de Bulhões Jardim assume a presidência do Gabinete, já contando com 17 sócios, numa demonstração de força e poder de articulação significativos para quem estava na oposição.[148]

Tão logo a presidência da província percebeu a articulação, assumiu a ofensiva e indicou nova eleição para presidência do gabinete, quando foi eleito Francisco Antonio de Azeredo, que nela permanecerá por 12 anos em total sintonia com a direção política da província, notadamente quando sob a presidência de Antero Cícero de Assis.

Foram quatro meses de presidência de Bulhões, entre abril e agosto de 1871 (GABINETE..., 1882). Vale lembrar que Antero Cícero de Assis travou intensos debates públicos, sobretudo pela imprensa, com Bulhões, seu principal contendedor quanto ao projeto de escola, quando o segundo defendia a escola laica e pública. Outros temas, como abolição da escravidão e república foram objeto desses debates. Não era aceitável, na perspectiva de Assis, que Bulhões ocupasse um lugar estratégico para a difusão de ideias e projetos políticos, como poderia se revelar o Gabinete.

A era Azeredo no Gabinete foi o período de maior presença de sócios em sessões regulares, maior número de sessões solenes, palestras e participação em eventos públicos. Em 1872, o Gabinete encomendava a impressão de mais diplomas de sócios, pois já registrava 90 sócios, incluindo novos sócios honorários. Não por acaso foi também o período de Antero Cícero de Assis (1871-1878) na presidência da província. Como já se viu, Assis empreendeu

---

[147] Ata da sessão de 19 de fevereiro de 1871 (GABINETE..., 1882).

[148] Durante seu curto período NA presidência do gabinete, Bulhões passou a admitir mulheres como sócias. Uma das primeiras mulheres a se filiar foi Dona Jacintha, mãe de Cora Coralina, cujo registro de empréstimos revelou uma das maiores leitoras da biblioteca. Ata da sessão de 26 de abril de 1871 (GABINETE..., 1882).

uma sistemática campanha de autopromoção, influindo, inclusive na formatação de uma cronologia de comemorações locais a partir do seu aniversário. Durante seu governo, comprou o Teatro São Joaquim, construído pelo comerciante Manoel Chagas Artiaga e inaugurado em 1857 (FERREIRA, 1980), e o entregou à Sociedade Recreativa, também presidida pelo Dr. Francisco Antonio de Azeredo, para que nela se realizassem as encenações encomendadas e subsidiadas pelo governo, nas datas selecionadas para lembrança e comemoração. Ao longo de sua gestão, as sessões magnas recebiam a banda militar e eram saudadas com fogos de artifício, em geral doados pelo presidente da província. A partir de abril de 1872, não somente os resumos das atas do Gabinete passam a ser publicadas gratuitamente pelo *Correio Official*, mas também as extensas listas de livros do acervo da entidade e os longos discursos de seu presidente, realizados nas sessões magnas.[149] A isso correspondiam mecanismos de controle governamental sobre o funcionamento da entidade. O governo provincial, por várias vezes, solicitava do gabinete relatórios de entradas e saídas de obras por empréstimo, no que era prontamente atendido.[150] A proposta de reforma do estatuto da entidade, realizada em 1873, foi, antes de ser discutida em suas sessões, remetida e aprovada por Antero Cícero de Assis, como comprova a ata da sessão de 4 sde julho de 1873 (GABINETE..., 1882). Articulavam-se, assim, as atividades do Gabinete e da Sociedade Recreativa, sob os auspícios e o controle do governo da província e sob a direção de Francisco Antonio Azeredo.

Por várias vezes, Antero Cícero participou das sessões, solenes ou não, fazendo intervenções, em 2 de setembro de 1877, quando "demonstrando a utilidade das conferencias em voga em quase todas as cidades civilizadas, propôs que o Gabinete Litterário inaugurasse nesta capital essas conferências, marcadas previamente pelo menos um dia em cada mêz, para nele terem lugar. Foi aprovado por unanimidade" (GABINETE..., 1882). Enquanto presidente da província, Assis esteve presente em todas as sessões de eleição de nova diretoria. Foi o primeiro a assinar a ata que registrava a reeleição de Francisco Azeredo. O presidente da província estava presente inclusive quando da tentativa frustrada de Bulhões de voltar à presidência da entidade,[151] quando o eleito obteve 23 votos contra 1 de seu opositor. É possível supor o significado da presença do maior dirigente político da província, ainda

[149] Ata da sessão de 7 de abril de 1872 (GABINETE..., 1882).

[150] A ata de 19 de dezembro de 1872 registrava a solicitação do presidente Antero Cícero de Assis para que se enviasse o relatório de empréstimos de obras à Direção Geral de Estatística da província. Isso demonstrava não só a intenção do presidente em se manter informado, mas também o caráter oficial de que se revestia a atuação do gabinete (GABINETE..., 1882).

[151] Ata da sessão de 20 de maio de 1879 (GABINETE..., 1882).

indicado pela Corte e responsável pelo emprego público de boa parte de seus sócios, numa sessão eleitoral do Gabinete.

A relação entre o Gabinete e a direção da província também pode ser explicitada pela referência ao presidente por Francisco Azeredo na abertura de várias sessões, sempre registrada na atas: "sob a proteção do Digníssimo Sr. Dr. Antero Cícero de Assis" (GABINETE..., 1882, passim). Esse fato remete imediatamente à referência do IHGB ao Imperador, inscrita na folha de rosto de suas revistas "Debaixo da Immediata Protecção de S.M.I. , o Sr. D. Pedro II", bem como o registro de sua presença em suas sessões: "Honrada com a Augusta Presença do Sr. Imperador" (GABINETE..., 1882).

O quarto período que identificamos na trajetória do Gabinete ao longo do Império iniciou-se com a morte do presidente Francisco Antonio de Azeredo, em 1884, quando foi substituído por Manoel Koscunszko Pereira da Silva. A partir daí, o número de sócios e de atividades decresceu, e somente volta a retomar atividades mais intensas após a proclamação da República (GABINETE..., 1925).

Isto posto, passaremos a examinar as relações entre o IHGB e a história por ele prescrita e disseminada, e o Gabinete Literário Goiano, que, a nosso ver, atuou como seu subsidiário provincial, inclusive em sua ação educativa. A primeira semelhança entre as entidades já foi aqui explicitada: o vínculo direto entre a entidade e o governo imperial ou provincial, respectivamente. As relações entre IHGB e Gabinete se revelaram não só diretas e frequentes, mas também conceituais. Na segunda sessão do Gabinete, após sua instalação, ainda em 1864, quando foram selecionadas as primeiras aquisições e assinaturas a serem realizadas, foi incluída a *Revista do IHGB*, com 23 volumes, por 92$000, 7 volumes de leis e decretos do Império e as publicações dos discursos de D. Pedro II, chamadas *Falla do Trono*. No ano seguinte, o doutor Evaristo Cintra doou a coleção completa da Revista Trimestral do IHGB, desde seu primeiro número, "sendo recebido com especial agrado e reverência tal declaração de oferta".[152]

A primeira revista publicada pelo IHGB, em 1839, incluída na doação, trazia o texto "Lembrança — Do que devem procurar nas províncias os sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para remeterem à sociedade central do Rio de Janeiro", elaborado por Januário da Cunha Barbosa, cônego da Capela Imperial, diretor da Imprensa Nacional e "Secretário Perpétuo" do Instituto.[153] Tratava-se de uma orientação descritiva para

[152] Ata da sessão de 24 de dezembro de 1865 (GABINETE..., 1882).

[153] A questão das relações entre províncias e corte, central para garantir a unidade territorial e política na nação, foi objeto do primeiro debate no recém criado IHGB. Dele participaram Januário Cunha Barbosa e

recolhimento de documentos reconhecidos como históricos, a partir da cultura histórica oitocentista, para que fosse possível cumprir as primeiras tarefas colocadas ao Instituto, como anunciava a proposta de estatuto apresentada pelo próprio Januário Cunha Barbosa e aprovada em novembro de 1838: "a coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil e o incentivo, ao ensino público, de estudos de natureza histórica" (Barbosa apud GUIMARÃES, 1988, p. 10). Numa via de mão dupla, sob direção do IHGB e a exemplo de similares franceses, as províncias forneceriam informações, "articulando-se na teia mais ampla de centralização levada a cabo pelo Estado" (GUIMARÃES, 1988, p. 10), ao mesmo tempo em que "as luzes deveriam se expandir para as províncias [...] criando os suportes necessários para a construção da Nação brasileira" (GUIMARÃES, 1988, p. 11). Em Goiás imperial, essa tarefa foi cumprida pelo Gabinete Literário.

Logo após a fundação da entidade, ainda em 1864, o então presidente da província, José Pereira de Alencastre, enviou uma coleção de leis e decretos para arquivamento no Gabinete. Desde então, o Gabinete passa a receber e arquivar documentos oficiais da província, não para uso administrativo, mas para arquivamento histórico, como registrava a intenção de seu presidente, na ocasião da doação,[154] o que transpunha as tarefas de um gabinete de leitura. Na sessão de 19 de outubro de 1872, Francisco Antonio de Azeredo "ponderou sobre a conveniência por todos os meios que forem possíveis de adquirir para o Gabinete Literário documentos de história e geographia da Província de Goyaz. Foi aprovada por unanimidade a resolução e encarregado o presidente de nomear uma comissão" (GABINETE..., 1882). Em março de 1873 a comissão foi ampliada

> por alguns sócios mais habilitados além da diretoria para coligirem e estudarem, arquivando-se o que houver de mais curioso e importante sobre a história e geographia da Província e afins sobre um ou outro ramo da indústria agrícola convidando outros sócios que queirão se presttar a tais discussões ou trabalhos a bem de nossa cara província e a fim de que ao menos a sociedade possa merecer o pomposo título de litterário (GABINETE..., 1882).[155]

O Gabinete se reconhecia como responsável pela tarefa, ao mesmo tempo em que reconhecia em seus membros as pessoas autorizadas a cumpri-la. Ainda Nesse ano, o *Correio*

Raymundo da Cunha Mattos, também fundador do Instituto, que polemizavam sobre como inserir as províncias na história do Brasil. Para o primeiro, era preciso levantar elementos das histórias das províncias para sustentar uma história geral do Brasil; o segundo argumentava que primeiro se deveria elaborar uma cronologia geral da história do Império para depois inserir elementos regionais. Apesar dos debates, não havia uma divergência de fundo entre os dois. A orientação de Januário Barbosa acabou se tornando referência para os similares provinciais (LAZARRI, 2007).

[154] Ata da sessão de 10 de outubro de 1864 (GABINETE..., 1882).

[155] Ata da sessão de 28 de março de 1873 (GABINETE..., 1882).

Official, publicando a síntese da ata da sessão do dia 28 de setembro, divulgava seguinte solicitação:

> Reunir no Gabinete todas as obras relativas a história e geographia de Goyaz, officiando-se para esse fim ao governo da Província pedindo-lhes os relatórios dos presidentes e outras quaisquer obras que tratem de Goyaz, cuja falta nao seja prejudicial a secretaria do governo, e annunciando-se pela imprensa que a sociedade compra obras desta natureza de quaesquer pessoas que as desejar vender (GABINETE..., 1873, p. 4).

Em 1880, o então presidente da província, Aristides de Souza Spínola, repassa diretamente ao Gabinete, oficio recebido da Corte para recolhimento de documentos históricos e envio ao IHGB. Foram recolhidos 24 documentos e remetidos ao Instituto, mas não nos foi possível localizar uma lista que os descrevesse. Vários deles foram objeto de publicação no *Correio Official* e foram aqui tratados na seção sobre a história de Goiás ensinada através deste jornal.

Há outras evidências de que a entidade, aos poucos, assumia o caráter de arquivo histórico sob as diretrizes do IHGB e de que era assim reconhecida pelos grupos dirigentes da província. Em 1874, o gabinete registrou o recebimento de doação do número especial do *Correio Official*, edição n. 43, que trazia o recenseamento da província (RECENSEAMENTO..., 1873a), segundo ofício de Antero Cícero de Assis, "para registro e arquivamento".[156] Em 1878, foi doada ao gabinete a coleção do primeiro jornal editado em Goiás, a *Matutina Meyapontense*,[157] o que mereceu, pouco tempo depois, carta de Aristides Spínola,[158] presidente da província, enviada ao presidente do Gabinete em primeiro de julho de 1879 e publicada dois dias depois, no *Correio Official*:

> Tenho sob meus olhos uma colleção do Matutina, de Meia Ponte, desde 1831 a 1843, pertencente ao Gabinete Litterário. Ali estão publicados documentos importantes para a história desta província em um periodo fertil de acontecimentos como foi a regencia. [...]
>
> Sóbe de valor a colleção por ser a Matutina o registro das actas do antigo Conselho do Governo e da camara Municipal da capital e conter muitos documentos officaes relativos a Goyaz e a Provincia de Matto Grosso, onde, então, não havia imprensa.

---

[156] Ata da sessão de 29 de novembro de 1874 (GABINETE..., 1882).

[157] Ata da sessão de 11 de abril de 1878 (GABINETE..., 1882).

[158] Spínola foi o segundo presidente da província a estabelecer articulações intensas entre governo e Gabinete, fazendo sempre questão de estar presente nas sessões e tomando iniciativas como essa que acima registramos, que faziam documentar publicamente sua preocupação com o registro da história. Não por acaso, foi também o segundo maior polemista publico das posições liberais de Bulhões. O primeiro, nos dois casos, foi Antero Cícero de Assis.

> Entretanto, a colleção não tem sido cuidada com o devido zelo. Muitas folhas se tem desprendido por terem sido encadernados os volumes, que se acham entregues às traças.
>
> Em nome da história, venho pedir a V. S. Como presidente do Gabinete, que seja encadernada a colleção e recomendo sua commservação com todo cuidado (MATUTINA..., 1879, p. 3).

O gabinete era reconhecido e responsabilizado oficialmente pelo patrimônio documental da província. Além disso, vale observar que o próprio presidente da província queria ser publicamente reconhecido como alguém com preocupações quanto à história e seu registro, a ponto de se considerar seu defensor e fazer publicar no jornal oficial uma carta endereçada e já entregue ao presidente do Gabinete. Em 1880 foi aprovada a aquisição de um velocígrafo, aparelho raro e caro destinado à cópia de manuscritos, considerado um grande avanço técnico nos oitocentos. Segundo a ata que registrava a decisão, somente na Corte e no Pernambuco havia registro da existência de aparelhos desse tipo.[159] Um investimento significativo para a aquisição de um aparelho que teria a função de garantir a existência e divulgação de documentos considerados históricos extrapolava, mais uma vez, as tarefas de uma sala de leitura e demonstrava alguma compreensão de seus sócios quanto às tarefas então colocadas para a escrita da história da nação.

Foram registrados como sócios honorários vários membros do IHGB atuantes e importantes para a produção e disseminação da história do Brasil em elaboração, além de membros de altos cargos na direção do Império: Alfredo D'Escragnolle Taunay, Joaquim Manoel de Macedo, José Martiniano de Alencar, José Maria Trindade, José Carlos Almeida Areias, José Vieira Couto de Magalhães, Bernardo Guimarães, Gonçalves de Magalhães, Alexandre Fleiuss, Antonio José de Bessa, Caetano Alves Soares Filgueiras, José Feliciano Fernandes Pereira, André Augusto de Pádua Fleury, Caetano Antonio Cordeiro, José Severiano da Rocha, Jerônimo Rodrigues de Moraes Jardim, o livreiro e editor Garnier, entre outros. Quintino Bocayuva, jornalista de grande intervenção no processo de construção da República, foi o único a ser convidado como sócio honorário do Gabinete no curto período de presidência de Bulhões. A ata da sessão de 19 de maio de 1865 assim registrava a adesão dos honorários, inscritos em livro específico aberto para esse fim, com páginas numeradas e rubricadas, doado por Jerônimo José de Campos Curado: "Registre-se neste dia os novos sócios honorários do Gabinette Literário Goyano, ilustres todos pelos seus saberes, por suas

[159] Ata da sessão de 15 de agosto de 1880 (GABINETE..., 1882). Esse aparelho desapareceu do patrimônio do Gabinete, não se sabe quando, segundo conversas informais com a responsável atual pelo funcionamento da entidade.

posições sociais, cujas respostas nos devem encher de orgulho assim como de inspiração pelo futuro de nosso ainda modesto e acanhado estabelecimento" (GABINETE..., 1882).

Depreende-se desse texto que as adesões foram solicitadas, pois foram obtidas respostas junto aos convidados honorários para sua filiação, demonstrando a existência da iniciativa por parte do Gabinete, bem como a identificação de quem seria representativo e enobrecedor para a composição e articulação do Gabinete com o projeto intelectual hegemônico no Império. Além disso, percebe-se o caráter oficial atribuído a essas filiações, tanto para a província quanto para o próprio IHGB, que também reconhecia o Gabinete como seu subsidiário em Goiás. Alguns dos sócios honorários oriundos do IHGB receberam reverências póstumas em sessões solenes do Gabinete, quando noticiado seu falecimento. Na ocasião eram realizadas preleções biográficas sobre o homenageado e por ele era encomendada uma missa. Registre-se a homenagem a José de Alencar[160] e Bernardo Guimarães,[161] sob densas referências à sua contribuição para a formação da juventude.

Em 1880, registrou-se o envio cópias de todas as atas do gabinete, desde sua instalação, passando pela restauração e até aquele momento, para o IHGB, na Corte, juntamente com os relatórios de acervo.[162] Mesmo antes disso, em 1875, o Ministério do Império solicitou a relação completa das obras disponíveis no Gabinete.[163]

O acervo organizado e disponibilizado pelo Gabinete Literário Goiano também refletia suas relações diretas com o projeto de escrita da história do Brasil elaborado pelo IHGB e a disposição em ensinar a cultura histórica dele decorrente. As obras compradas ou recebidas em doação, cujas listas atualizadas eram regularmente publicadas pelo *Correio Official*, demonstram essa articulação, a começar pelas obras dos sócios honorários oriundos do próprio IHGB, muitos deles com dedicatória e autógrafo. As doações eram registradas em ata, em que se teciam considerações sobre autor e obra, além do agradecimento formal. Entre os mais frequentes autores estavam Joaquim Manoel de Macedo e Alfredo D'Escragnolle Taunay, que doaram tanto obras históricas quanto romances, quase sempre autografados e cujas intervenções na escrita e no ensino da história oitocentista já foram aqui registradas. Tendo como exemplo a relação do acervo publicada no *Correio Official* de 20 de janeiro de 1875, em sua página 3, destacam-se também, além de todas as revistas do IHGB até então publicadas, as coleções de História do Brasil de Shoutney e de José Xavier Pinheiro, obras

[160] Ata da sessão de 19 de janeiro de 1878 (GABINETE..., 1882).

[161] Ata da sessão de 2 de abril de 1884 (GABINETE..., 1882).

[162] Ata da sessão de 18 de setembro de 1880 (GABINETE..., 1882).

[163] Ata da sessão de 10 de janeiro de 1875 (GABINETE..., 1882).

completas de Gonçalves de Magalhães, Dicionários Históricos e Geográficos do Brasil, obras biográficas, Corografias do Brasil, muitas obras sobre a Guerra do Paraguai, Coleção de *Fallas do Trono*, muitos romances e livros de poemas do período romântico, entre outros. O acervo, recebido em doação, ou comprado, estava diretamente associado à cultura histórica em elaboração e implementação.

Além das obras do acervo bibliográfico, o ambiente do Gabinete também ensinava essa história do Brasil. Em 1872, Antero Cícero de Assis doou quadro com generais da Guerra do Paraguai e um grande *Atlas da Guerra do Paraguai*, com mapas topográficos dos principais campos de batalha, ao mesmo tempo em que o Ministério da Guerra doava a obra *História da Guerra do Paraguai*; em 1873, José Joaquim da Veiga Valle doou quadros com heróis da mesma guerra; em 1875, o Ministério da Guerra ofertou o quadro *Retirada da Laguna*, sem indicação de autoria, ao mesmo tempo em que Taunay ofertava seu livro de mesmo título; em 1877, Antero Cícero Assis doou o quadro *Rendição de Uruguaiana*, também sem indicação de autoria. Nesse mesmo ano, o Ministério da Guerra doava cópias das plantas e planos da guerra (GABINETE...1882). Todos os quadros, mapas e plantas foram emoldurados e fixados nas paredes do gabinete, sucedidos de agradecimentos formais pela doação e discursos de descerramentos inaugurais da exposição, quando os presidentes da província e do gabinete usavam a palavra para enaltecer os feitos da nação e seus mártires.[164] Mesmo os membros do próprio gabinete receberam homenagens desse tipo, com retratos expostos compondo uma galeria de sócios fundadores ou presidentes, numa clara demonstração da intenção em se constituir um conjunto de ilustrados merecedores do registro na história da província. Foi assim com Raimundo Sardinha da Costa, primeiro presidente do gabinete,[165] e Francisco de Antonio de Azeredo,[166] presidente da gestão mais produtiva e extensa da entidade.

A Guerra do Paraguai destacou-se como objeto de aquisições e discursos nas sessões do Gabinete, combinando suas ações com os eventos programados pela Sociedade Recreativa, promotora de peças teatrais e musicais, também presidida por Azeredo e financiada pelo governo da província. Ainda em 1865, nos primeiros anos de sua existência, durante os combates, o Gabinete elegeu uma comissão com a tarefa de elaborar um documento a ser remetido ao Imperador, com cópia ao IHGB, para "manifestar a Sua Magestade, o Imperador,

---

[164] Ata da sessão de 15 de dezembro de 1877 (GABINETE..., 1882).

[165] Ata da sessão de 10 de maio de 1866 (GABINETE..., 1882).

[166] Ata da sessão de 19 de abril de 1885 (GABINETE..., 1882).

o orgulho de que se acha possuída essa associação não só pela vitória no Uruguai com a rendição das forças paraguaias, como também pela prospera volta e chegada do Monarca a Côrte" [167].

As palestras proferidas pelo presidente da entidade também compunham e afirmavam essa cultura histórica, tanto no momento próprio do evento público, quanto na publicação da íntegra do discurso no *Correio Official*. Alguns temas foram recorrentes nos discursos – como por exemplo, a questão da higiene individual e coletiva, e a da alimentação saudável – tratados como critério de civilidade, que podemos incluir em uma ideia de homem brasileiro como projetado então. Em várias ocasiões, discorreu-se sobre temas eminentemente históricos, como os relativos a grandes feitos militares, origens da nobreza e outros temas medievais, história bíblica ou antiguidade oriental ou clássica, a exemplo do longo texto lido em sessão solene e posteriormente publicado no *Correio Official*, versando sobre a história de Roma (RELATTÓRIO..., 1876a, p. 1; 1876b, p. 4).[168] Temas mais conceituais e abstratos, fundados no projeto de conduta moral esperada de seus contemporâneos, também eram frequentes nos discursos, a exemplo do tema "A Associação", que versava sobre a importância da convivência harmoniosa entre as pessoas de um mesmo grupo social (RELATTÓRIO..., 1878, p. 2). Porém, vamos nos ater a trechos de três discursos representativos do conjunto dos muitos localizados no jornal e que nos parecem explicitar uma articulação direta com o projeto de história da nação e sua pedagogia:

> Em agosto de 1866 quando nossos bravos, mais de mil, empunhando armas [...] repelliam os vandalos paraguayos com valor inaudito; outro certame altamente se recomenda, o da Exposição Universal da França, que também podia comprometter os brios e a grandeza do Império! Aquelle intimando a todos para a guerra em desafronta à dignidade nacional, este para o aperfeiçoamento da intelligencia e do labor, para o concurso da magnanima festa da civilisação [...] dos inventos do gennio emprhendedor que constitue a chave do mundo (DISCURSO..., 1875, p. 2).

Esse trecho associa e equipara duas maneiras de garantir a grandeza e o brio do Império: a defesa da dignidade nacional afrontada pela guerra e o empenho pelo seu progresso, ou seja, a defesa do território e da modernidade pelo trabalho e pelo desenvolvimento técnico, como pressupostos do projeto de nação em construção. Com isso se conquistam os mais avançados estágios da civilização, a exemplo do que se via na Exposição Universal. No trecho seguinte, a noção de pátria foi apresentada como condição para o progresso e a prosperidade, características da modernidade pretendida. O amor à pátria é tão

---

[167] Ata da sessão de 24 de dezembro de 1865 (GABINETE..., 1882).

[168] O texto, de tão extenso, foi publicado em partes, em duas edições subsequentes do jornal.

inerente às pessoas, que chega a ser considerado instintivo e não uma produção historicamente contextualizada. Ser patriota – leia-se: defender a pátria, aqui sinônimo de governo imperial – seria, então, inerente ao brasileiro.

> Aproveittando desse honroso ensejo [...] não me occorreu melhor assumpto do que – Amor da Pátria – este sentimento único tão justo e honroso, o mais heróico e sublime, sem o qual não poderia haver progresso, harmonia social nem prosperidade, só esse sentimento tão elevado e recurso de vários autores. [...]
>
> Em minha humilde opinião, o amôr de pátria procede em geral do institncto natural d'apego da situação em que se nasce e se desenvolve e o de viver em sociedade, como aconptece em muitas especies animaes e entre os mais rudes e selvagens indios, não obstante errantes [...] quanto mais entre os homens civilizados, que desde a mais tenra infancia, gosando de atractivos e caricias de seus pais e conselhos de seus educadores (RELATTÓRIO, 1878, p. 3).

O texto a seguir compôs a abertura de uma sessão em que se realizaria eleição para a nova diretoria do gabinete. Em sua preleção, Francisco Azeredo argumentava sobre o papel do conhecimento para o progresso das sociedades, procurando enaltecer a contribuição dos que se dispusessem a se dedicar às tarefas da nova gestão:

> Sem esse estimulo patriótico, sem uma perfeita harmonia, sem esse amor civico ao bem publico [...] sem o clarão da verdade [...] os homens assim destituidos, tornar-se-ão ferozes, sem poder refrear seos máos instinctos e caem nas profundezas dos abysmos que eles mesmos cavão. [...] Hoje está isso mais que provado pela história antiga, pela média idade e pelos acontecimentos do nosso século.
>
> São também dessa classe de miseráveis que, ao primeiro brado de guerra de seos caudilhos, traidores da pátria, d'essas infelizes republicas nossas vizinhas, derramando-lhes sangue sem piedade.
>
> Para que irmos tão longe? São recentes os factos na Comarca de Santa Cruz, com tantos assassinatos [...] por vagabundos d'outras províncias ou os aborígenes de nossas remotas selvas, como ainda ha pouco os chambioás e outros ainda mais bravios, batendo-se traiçoeiramente contra nossos destacamentos militares que tanto os socorrerão. Felizmente a indole pacífica e docil do nosso povo goyano é geralmente bem reconhecida (DO GABINETE..., 1875, p. 4).

Em um texto que equalizava assassinos, não brasileiros e índios como seres ferozes, submetidos a instintos identificados como seus piores, também se afirmava, pela exclusão, o povo que se pretendia como brasileiro, inclusive goiano, "geralmente e felizmente reconhecido como pacífico". O conhecimento, mais uma vez associado ao amor cívico, seria capaz de iluminar as vidas ao mesmo tempo em que atuaria como instrumento de controle destes instintos. Mas, o que nos levou a selecionar esse trecho foi a afirmação de que a história já teria provado as assertivas do orador, e que, portanto, dever-se-ia tê-la como referência para as condutas do presente. Trata-se de uma inconfundível alusão à história como "mestra da vida", assumindo a concepção conceitual da história como pensada pelo IHGB.

O que podemos concluir neste item é que o Gabinete Literário Goiano atuou como subsidiário do IHGB em Goiás, ao longo do Império, cumprindo as tarefas por ele estabelecidas, inclusive ensinando a história do Brasil por ele pensada. Não foi possível identificar uma causa objetiva para que não tenha sido criado um Instituto em Goiás nesse período, cujas primeiras tentativas somente aconteceriam ao longo do primeiro período da República. No entanto, isso não impediu, nem dificultou que o gabinete assumisse, aqui, o seu perfil. Isso aconteceu através da contribuição no levantamento de documentos provinciais considerados históricos por aquele projeto de escrita da história da nação, a ele remetidos; da produção e reprodução dos vínculos institucionais, políticos e materiais com o poder imperial, seja local ou central; da produção de rituais demarcadores dessa cultura histórica, como as comemorações e homenagens; da produção e reprodução da divulgação das obras centrais para sua afirmação e da participação direta na rotina da principal instituição educacional de Goiás imperial, o Liceu, seja através do acervo bibliográfico ou pictórico, seja da participação dos docentes e alunos em suas atividades. O Gabinete, porém, não ultrapassou, até então, a primeira tarefa colocada pelo IHGB. A segunda tarefa – a elaboração de uma narrativa sistemática e explicativa para a história de Goiás e a produção do historiador de ofício tal como fez o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – ainda não foi, nem de leve, acenada como uma possibilidade realizável. Consideramos que tal tarefa somente começará a ser cumprida por Americano do Brasil, através da obra *Súmula da História de Goiás* (BRASIL, 1982), como veremos nos próximo capítulo.

CAPÍTULO III

CULTURA HISTÓRICA E A HISTÓRIA ENSINADA EM GOIÁS REPÚBLICA

Este capítulo discutirá as mudanças e permanências percebidas na cultura histórica hegemônica no Brasil e reproduzidas ou não em Goiás, a partir da república, e suas relações e repercussões sobre a história ensinada dentro e fora de sala de aula, no estado. Tomaremos 45 anos desse período, o que abarca a Proclamação da República, a chamada Revolução de 1930 e os quatro anos a ela subsequentes. Essa delimitação, já anunciada nas primeiras páginas deste trabalho, envolve, especialmente em seus anos finais, alterações significativas na ordenação dos pactos oligárquicos regionais, articulados às dimensões nacionais desse mesmo movimento. Trataremos as mudanças e permanências observadas no ensino de história no primário, no secundário e no curso normal, e retomaremos as relações entre cultura histórica e história ensinada através do *Correio Official*. Dedicaremos atenção especial à construção da disciplina História de Goiás, no Ensino Primário e no Curso Normal, limites conclusivos deste trabalho, especialmente na discussão das obras de Americano do Brasil: *Súmula da História de Goiás* (BRASIL, 1982), e Ofélia Nascimento, *Goyaz, Coração do Brasil* (MONTEIRO, 1934). Isso se faz necessário pelo seu significado na produção e afirmação de uma escrita da História de Goiás e seu ensino, articuladores de cultura histórica ainda presente nos dias em que vivemos, dentro e fora das salas de aula goianas. Essas o bras serão tratadas em seções específicas, ao final do capítulo, também por responderem, pelo menos parcialmente, à proposta de investigação assumida na introdução deste trabalho.

3.1 GOIÁS E BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA: HISTÓRIA, CULTURA HISTÓRICA E HISTÓRIA ENSINADA

Ao folhearmos livros didáticos de História do Brasil publicados na atualidade não é raro ainda encontrarmos a designação “República Velha” atribuída ao período de 1889 a 1930. A prevalência dessa designação demonstra a força da cultura histórica produzida pelos vitoriosos de 1930 sobre seus antecessores, responsáveis pelo que teria correspondido, nessa versão, à “república que não existiu” ou “república fracassada”. Para os intelectuais e dirigentes do país sob governo Vargas, tratava-se de demarcar outubro de 1930 como ruptura

modernizante do País em relação ao atraso e à paralisia anteriores, firmando-se como revolução. Em Goiás, essa ideia foi de tal maneira fundamental para a afirmação das oligarquias ascendentes, que chegou a materializar-se na transferência da capital do estado da colonial Cidade de Goiás para a nova, moderna, plana e planejada Goiânia. A noção de República Velha esteve de tal maneira presente na escrita e no ensino da história sobre o estado, que chegou a promover, enfim, a constituição e efetiva implantação de uma disciplina no curso de formação de professores, destinada à História de Goiás, e na produção e adoção oficial de materiais didáticos específicos, seja para uso do curso normal ou para o curso primário. Como se explicitará neste capítulo, à produção historiográfica nacional da República Velha correspondeu a produção local do "Goiás Velho" – novo apelido da antiga capital, ensinado na escola para crianças, antes mesmo da transferência da sede do governo estadual.

Consideramos a Primeira República um período chave para a compreensão da formação histórica da sociedade brasileira, porque nele se firmaram as bases políticas que ainda hoje são estruturantes das relações de poder na vida brasileira e na institucionalização do projeto republicano. Foi o tempo da consolidação das teias de controle das oligarquias regionais e da sua articulação com o centro político do País, onde se disputava a manutenção de privilégios e se produziam mecanismos de centralização das decisões, enquanto novos atores, como as camadas médias urbanas e a classe operária em formação, essencialmente constituída por imigrantes, organizavam sua intervenção em uma sociedade em ebulição. Apesar das primeiras incursões no processo de industrialização, o Brasil se afirmava como produtor e exportador no setor primário sustentado na monocultura, mantendo seu papel diante da expansão capitalista, que então se caracterizava pela consolidação dos monopólios, após a crise dos anos 70 do século anterior.

Desse quadro também se extraiu a intensa propaganda da noção de progresso atribuída ao avanço da modernização da vida urbana e da expansão da industrialização como caminho para as nações, especialmente após a produção das soluções capitalistas para a crise, mesmo que ela estivesse assentada, como sempre, na concentração da riqueza. Em se tratando de países periféricos como o Brasil, isso quer dizer aumento da dependência ao ritmo da economia europeia e seu modelo de desenvolvimento, pois essa continuava a ser a referência de progresso a ser atingido. Assim, o fim do império, anunciado como passo definitivo do Brasil rumo à modernidade, ratificava as contradições com sua própria história.

Crescia a população, agigantavam-se as cidades, a imigração mudava a cena do trabalho e da cultura, partidos políticos e outras formas de organização e manifestação da

opinião ocupavam e disputavam a cena brasileira. A instituição da república e o fim da escravidão não alteraram a estrutura fundada no latifúndio, na monocultura exportadora e na exclusão social tanto de negros como de imigrantes ou brasileiros brancos e mestiços pobres. Foi o tempo da definição e afirmação do projeto republicano de nação, objeto de polêmicas intensas, presentes desde as últimas décadas do século XIX, e do enfrentamento das tarefas colocadas para que esse projeto parecesse algo próximo de uma intenção efetiva. Por isso mesmo, foi também o tempo de formação de grupos políticos e de debates teóricos que tiveram a educação como campo de uma disputa acirrada, posto ser o acesso à educação uma bandeira constitutiva da república.

Estava-se, portanto, muito distante da noção ainda presente de um obscurantismo e uma inércia que teriam reinado na chamada República Velha, mesmo porque foi nesse período que se produziu o acúmulo de elementos políticos, sociais, econômicos e culturais que tornariam possível a Revolução de 1930, reafirmando a compreensão de que nem em 1889, nem em 1930 produziu-se uma ruptura estrutural na sociedade brasileira. Tanto para o capital internacional quanto para as forças dirigentes nacionais e locais, tratava-se de reordenar os pactos oligárquicos, abarcando os novos agentes e setores econômicos e políticos produzidos ao longo da transição império-república e nas primeiras décadas que a ela se seguiram, desde que passíveis de aliança de classe, e de se propor, nesses moldes, a alcançar a modernidade.

Não era uma tarefa fácil e para ela foram convocados os intelectuais: jornalistas, educadores, literatos, eruditos, juristas, diplomatas e os recém-constituídos como categoria da ciência, os historiadores, mesmo que fossem eles, em sua maioria, as mesmas pessoas. Angela Castro Gomes (2009) ajuda a pensar a Primeira República ao demonstrar o quanto esse período foi estratégico para a história e para a historiografia republicanas, pois, ao consolidar o pacto oligárquico, especialmente através da Constituição de 1890-1891 e do estabelecimento da política dos governadores, a partir de 1902, com Campos Sales, garantiu-se alguma estabilidade e rotinização do novo regime. Assim, a autora pretende contribuir para a desnaturalização da nomenclatura produzida pelos dirigentes da nação pós-1930 e para a compreensão das contradições observadas nesse momento da história do Brasil e suas repercussões sobre a escrita da história, afirmando que

> A chamada República "Velha" foi um "tempo" de intensa busca de modernidade(s) que não era singular, mas plural, pois diferentes e concorrentes eram os projetos de modernização. De toda forma, no interior dessa variedade, um ponto era praticamente consensual: o Brasil não poderia ser moderno, não se tornaria um

> país civilizado sem o auxílio da ciência, o novo e fundamental instrumento para qualquer tipo de progresso da humanidade (GOMES, 2009, p. 22).

A autora chega a destacar o comprometimento da própria historiografia com essa noção, reconhecendo que "os historiadores ainda se encontram como que afastados do campo intelectual e dos debates desses cerca de 60 anos estratégicos para formação de um diagnóstico [...] do país, como a decorrente elaboração de propostas de possíveis áreas de intervenção política" (GOMES, 2009, p. 9), e propõe uma inversão dessa postura, para que se pensem as primeiras décadas do século passado como decisivas para se compreender não só o País, mas também a história que sobre ele se produz e se ensina. Essa compreensão inevitavelmente rebaterá sobre uma ideia de história, sua escrita e ensino. A história produzida e ensinada na república, oriunda dos pactos oligárquicos, não poderia ignorar as marcas da história constituída até então, como se começasse a produzi-la em uma página em branco,

> pois os processos de construção de uma escrita da história e uma cultura cívica republicana se farão por negociação e apropriação de tradições, mesmo no caso das chamadas tradições inventadas. [...] tornava-se imperativo realizar transformações naquilo que se narrava e no como se narrava a história do Brasil, negociando com o que [...] se escrevera sobre o passado colonial e imperial do Brasil. Se durante a monarquia tratava-se de legitimar e fortalecer um projeto político centralizador alicerçado nos vínculos entre Estado e Igreja, [...] na República os compromissos seriam outros [...] o projeto era de corte federativo e laico, [...] alçando os estados e suas elites a uma posição de atores políticos fundamentais (GOMES, 2009, p. 12-13).

Algumas das transformações necessárias se situavam nas relações entre o sujeito, agora cidadão republicano e eleitor, e seu papel na História. Construir a república carecia de uma história que, escrita e ensinada, contribuiria para a conquista da população, para que ela assumisse também sua intervenção na construção do progresso do País e da região. Para isso, era necessário mais que a admiração e o culto aos heróis, que permaneceriam em cena dentro e fora das salas de aula, mas também era imprescindível que isso produzisse a disposição de assumir a cidadania republicana, tendo como espelho a dedicação dos grandes exemplos eleitos pela história escrita ou reescrita pela república. Nesse momento, isso significava incorporar o discurso de que ser brasileiro era ser capaz de assumir o civismo, esse conjunto de atitudes esperadas de qualquer um que viva em uma comunidade que se pretenda unitária, como uma nação, harmoniosa e pacífica como uma família; e o patriotismo, essa capacidade de doar-se pela pátria, que muito mais que território, passava a ser obra de cada brasileiro, soldado de seu país. Criar a pátria e seu povo comporia a mesma história fundadora da república. Não que se descuidasse da educação das elites, mas educar o cidadão patriota era

habilitar o brasileiro para a república, que não poderia prescindir de ninguém, já que todos foram convocados para empreender o progresso sem ameaça à ordem.

Para cumprir essa tarefa, a escola não mais poderia ensinar a história como um amontoado cansativo e inerte de datas e fatos a ser objeto da memorização. A aula de história deve conquistar a atitude patriótica e o civismo, deve fazer sentido, deve ter significado, deve intervir no cotidiano do aluno e de sua família. Aliás, essa seria uma tarefa de toda a escola, e não apenas das aulas e dos professores de história. A Primeira República se transformou em um dos mais ricos e produtivos momentos da história do ensino de história no Brasil, promovendo debates públicos, congressos, elaboração e publicação de livros didáticos, polemizando elaborações teórico-metodológicas sobre programas de história e sua repercussão sobre a formação do aluno. Embora não mudasse a centralidade da intenção política do ensino de história – a formação do sujeito capaz de idolatrar seus heróis, comemorar suas datas e rememorar seus fatos e feitos – fazia-se necessária a história que fosse ao mesmo tempo erudita e pedagógica, científica e pragmática, capaz de alcançar o sujeito alçado à condição de cidadão e construir a conduta esperada.

Desde o final do século XIX, no desenrolar da instalação da República, as questões nacionais assumiram a centralidade dos discursos, inclusive na abordagem dada à educação. O pedagogo José Veríssimo (1857-1916), já nesse momento, proclamou vigorosa defesa de um projeto de educação para todo o País com a função de difundir o sentimento nacional e o patriotismo, defendendo que se devia superar o sentimento provincial e construir o nacional. Para ele, a educação realizada no Brasil deveria abarcar três elementos indissociáveis: a educação física, a educação moral e a educação intelectual, que juntas garantiriam o vigor físico, a retidão de caráter e o conhecimento necessário para contribuir para o progresso da pátria. O papel do ensino de história seria decisivo para que se cumprisse essa tarefa. Mas isso também seria atribuição da família, das igrejas, da arte, dos governos, dos partidos e de toda instituição que possa contribuir para a formação do cidadão (CAIMI, 2001). Nesse momento, a produção de José Verissimo, Silvio Romero, Jonathas Serrano, João Ribeiro, Rocha Pombo, entre outros, ocupam a centralidade dos debates acadêmicos e as salas de aula, especialmente do ensino secundário.

Entre as várias posições sobre as funções do ensino de história e as alternativas metodológicas para sua efetivação, duas correntes interpretativas aglutinam as contribuições mais influentes: o nacionalismo militarista de Barão do Rio Branco, Olavo Bilac e Coelho Neto; e o nacionalismo cientificista da chamada “geração de 1870”, oriunda do Recife e

capitaneada por Silvio Romero e João Ribeiro,[169] ambas produtoras de materiais didáticos e projetos teórico-metodológicos para o ensino da história (BITTENCOURT, 2008). A primeira considerava que o eixo fundamental da formação do cidadão republicano deveria ser

> um nacionalismo entendido como um amor ao bem comum, congraçamento, festejando as belezas e as riquezas de uma jovem pátria [...]. Mas, contraditoriamente à admiração que expressavam pelo mundo civilizado de além-mar, temiam o imperialismo que podia tornar o Brasil alvo das ambições expansionistas européias. [...] Os autores que mais se destacaram como defensores de uma "pátria ameaçada" foram Olavo Bilac e Coelho Neto. Nos livros escolares de ambos era flagrante a difusão do militarismo como necessidade de proteção da pátria, do território, da unidade nacional (BITTENCOURT, 2008, p. 152-153).

Os autores articulados na segunda concepção, os membros da influente e polêmica geração de 1870,

> defendiam e concebiam o nacionalismo como uma busca da identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira [para] situar o Brasil diante do mundo civilizado e projetar, perante os jovens, a idéia de um futuro independente e ao mesmo tempo solidário ao conjunto da humanidade (BITTENCOURT, 2008, p. 153).

O advento da República, enfim, abriu caminhos para a sofisticação do propósito formador do ensino de história na constituição da ideia de nação, demonstrada pelas preocupações metodológicas de Rocha Pombo nos anos de 1920:

> ir começando por aliviar da massa dos fatos o contexto histórico, reduzindo a narração aos sucessos mais significativos, de modo a esclarecer a consciência, infundir o sentimento, poupando o mais possível a memória. E, depois, aqueles que desejarem entrar mais fundo nas causas e mais amplamente nos assuntos – que recorram às mais largas fontes. O primeiro trabalho, e o mais interessante, é este – o de mostrar como a nossa história é bela, e como a pátria, feita, defendida e honrada pelos nossos maiores, é digna de nosso culto (Pombo apud LIMA E FONSECA, 2004, p. 51).

Dessa forma, amadureceu-se a postura metodológica para tornar mais eficiente o cumprimento da tarefa de formação da identidade nacional, que se sentia obstada pelo excesso de dados. A indicação de modelos de caráter a serem seguidos ocupou o lugar de descrições intermináveis. Além da História e da Educação Moral e Cívica, também a Geografia, marcada pelo ufanismo na descrição da paisagem natural e suas potencialidades, a Língua Pátria, como identificador da nacionalidade, foram adotadas como componentes explícitos dessa inserção

---

[169] Sobre as relações entre a história ensinada no Império e na República, discutindo concepção de historia, história do Brasil, programas e metodologia de seu ensino, Ciro Flavio de Castro Bandeira de Melo produziu um importante estudo comparando as obras de Joaquim Manuel de Macedo e João Ribeiro, intitulado *Senhores da História e do Esquecimento* (MELO, 2008).

das noções de civismo e patriotismo. Além disso, as práticas educativas, imbuídas desse mesmo caráter político, como a transformação dos eventos cívicos escolares em eventos públicos para além da escola, ocuparam a rotina da escola e das cidades.

Em Goiás, essa tarefa seria abraçada por Americano do Brasil, que, parcialmente, a cumpriu, tendo como referencia sua aproximação com a chamada geração de 1870, com quem conviveu na capital do País. Uma intervenção efetiva e generalizada resultante desse debate foi a introdução da Educação Moral e Cívica como disciplina escolar, articulando história e patriotismo entre alunos e a população como um todo (LIMA e FONSECA, 2004).

Mais uma vez, o IHGB ocupa espaço fundamental para a elaboração dessa escrita da história. Durante o Império, os esforços do Instituto para a produção de uma nação que se pretendia moderna, o mais próximo possível da civilização europeia, confrontava-se com a presença do imperador e com a escravidão. Os intelectuais brasileiros "assumem, de modo obsessivo o desafio de modernizar uma sociedade saída da monarquia e da escravidão, considerados, com intensidades que variam conforme a adesão ao republicanismo [...] responsáveis, em grande medida pelo 'atraso' em que o pais se encontrava" (GOMES, 2009, p. 25). Esse intelectual, inclusive o historiador, imerso nesses debates, estava, segundo a autora, em aberto e sob disputa, definindo seu campo de atuação e suas relações com as estruturas de poder e eram, a maioria deles, funcionários públicos, atividades especialmente possibilitadas pela criação das instituições republicanas.

*O IHGB, transferido para o edifício identificado como *Silogeu*, espaço destinado a todas as instituições do mundo das letras e situado no passeio público do Distrito Federal, em 1913, passou por uma delicada transição desde o fim da monarquia, quando não mais estava sob a proteção do Imperador. Com funcionamento irregular, aceitando a adesão de sócios beneméritos – homens sem intervenção intelectual, mas detentores de poder aquisitivo – para quitar dívidas, o Instituto viveu momentos de quase inanição política e material. Esse quadro começou a se alterar significativamente a partir de 1908, quando o Barão do Rio Branco retornou ao Instituto e assumiu sua presidência (PASCHOAL GUIMARÃES, 2006), quando foram alteradas tanto sua estrutura física quanto as atividades desenvolvidas.

O momento decisivo da participação do IHGB na cena da Primeira Republica, foi, sem dúvida a organização e realização das comemorações do Centenário da Independência, cuja preparação ocupou as atenções da instituição desde 1892, influenciada pela introdução da noção de centenário trazida pela Independência dos Estados Unidos (1876), pela Revolução Francesa (1789) e pela própria passagem do século (1900), que haviam sido objeto de grandes eventos. No Brasil, os preparativos incluíram a elaboração do *Dicionário Histórico,*

Geográfico e Etnográfico Brasileiro, produzido com as contribuições advindas das unidades da federação e publicado como parte das comemorações e inserindo-se "naquela onda de culto à nacionalidade, que pretendia desvendar o Brasil aos brasileiros pelo caminho das letras" (PASCHOAL GUIMARÃES, 2006, p. 95). Pela pífia contribuição dos estados e municípios enviada em resposta aos questionários elaborados pelo IHGB, base da elaboração da obra, o projeto acabou se transformando em um livro dividido em capítulos temáticos, organizados a partir das áreas de conhecimento presentes no título, mantido como previsto.

A transição Império-Primeira República ocorreu em Goiás sem que se alterassem as estruturas fundamentais assentadas sobre o latifúndio, a agropecuária e o coronelismo. Nos primeiros trinta anos do século XX, combinam-se as lutas internas que acabavam por constituir arranjos oligárquicos regionais e os elementos constitutivos da cena nacional, marcado pelo projeto federativo que deveria ser capaz de produzir o progresso sem que isso ameaçasse a ordem. Nesse momento, os principais grupos oligárquicos que disputariam a hegemonia política do estado já se haviam organizado ou estavam se consolidando. As lutas internas pela afirmação das oligarquias e pela demarcação de seus territórios de controle político produziram confrontos cotidianos e acirrados, em uma intensa movimentação partidária, em que as agremiações representavam muito mais interesses de grupos oligárquicos que projetos políticos programáticos que os distinguisse. Isso porque as tropas e boiadas já estavam suficientemente formadas para constituir grupos oligárquicos que, então, disputavam o poder regional e a direção e representação diante das articulações nacionais. No período 1889-1934, dirigiram sequencialmente o estado representantes das oligarquias capitaneadas pelos Bulhões, entre a instalação da Republica e 1904; Xavier de Almeida, de 1905 a 1909; Caiado, de 1909 a 1930, e Ludovico Teixeira, de 1930 a 1945. Representantes da pecuária e instalados na capital, como os Caiados, ou advindos da agricultura do Sudoeste do estado, como Pedro Ludovico Teixeira, sucedem-se as práticas comuns do coronelismo.

Permanecia a noção de território natural a ser desbravado e ocupado, pleno de potencialidades naturais e braços dispostos ao trabalho pesado, onde o gado delimitava propriedades, como antes se fazia na procura do ouro,[170] agora objeto de propaganda através, entre outras ações, da publicação da revista *A Informação Goyana*, entre 1917 e 1935, dirigida pelo professor, jornalista e literato Henrique Silva (NEPOMUCENO, 1998). Embora a

[170] Cassiano Ricardo, citado por Ledonias Franco Garcia (2010, p. 187) produziu uma expressão emblemática que pode ser plenamente apropriada para a compreensão do período de afirmação da pecuária em Goiás, produzida na transição Império-República: "a bandeira caminha atrás do ouro, é conquista; pára e é fronteira".

influência de Goiás na cena política ou econômica nacional não fosse decisiva, nada era desprovido de significado e articulação com a direção do país (CHAUL, 1999).

Três elementos podem ser identificados como demarcadores de transformações significativas no ritmo do desenvolvimento e articulação político-econômica do estado: os estudos realizados pela Comissão Cruls para a identificação do local provável da nova capital do País, a partir de 1892, a chegada das estradas de ferro à Goiás, em 1914; e a construção e transferência da capital da Cidade de Goiás para Goiânia, em 1937 (GARCIA, 2010). A Comissão Cruls atraiu os olhares para o Centro-Oeste, construindo um percurso investigativo da região, especialmente do estado de Goiás que apresentou boa parte suas possibilidades naturais. As estradas de ferro possibilitaram o escoamento da produção da agricultura e da pecuária que lentamente firmava o estado como produtor do setor primário, inserindo-o decisivamente na expansão capitalista e lançando as bases para a Marcha para o Oeste (BORGES, 1990).

A construção e transferência da capital foram produtos da conjunção de interesses políticos e econômicos regionais e nacionais. Os latifundiários da agricultura disputavam a direção política do estado há quase duas décadas, mas não acumularam força suficiente para um enfrentamento vitorioso. Com a Revolução de 1930, Vargas realizou o que as oligarquias oposicionistas ainda não haviam conseguido, depondo os Caiados. Pedro Ludovico Teixeira assumiu o governo na Cidade de Goiás, instalando-se no Palácio Conde dos Arcos, sede do governo estadual, e política e geograficamente uma ilha Ludovico cercada de Caiados por todos os lados. Aliando-se essa situação insustentável para o novo governo ao discurso sanitarista, modernizante e desenvolvimentista efetivado pela Revolução de 1930, estava construído o quadro da mudança da capital (SILVA, 2001). Diante dos elementos até aqui levantados, passaremos a discutir as relações entre cultura histórica e história ensinada em Goiás, abarcando as salas de aula, a escola como um todo e a cidades.

3.2 A HISTÓRIA ENSINADA EM SALA DE AULA NOS PRIMEIROS 45 ANOS DE REPÚBLICA EM GOIÁS

Nesta seção, trataremos a história ensinada nos cursos primário e secundário em Goiás, incluindo a escola normal, articulados a um breve panorama da história geral da Educação no estado, nos primeiros anos do novo regime, feita no limite do necessário para contextualizar e tratar as mudanças e permanências no ensino de história nos vários níveis de escolaridade.

Após a instalação da república, materializa-se uma grande contradição para as políticas educacionais experimentadas pelos novos governantes. Estamos falando dos Bulhões, que – ao assumir o leme político do estado nos últimos anos do século XIX, após terem protagonizado intensos debates públicos em defesa do ensino laico e público, ao longo do império –,viam-se agora na obrigação de implementar o que tanto propugnavam. Alie-se a isso o fato de que, ao longo do período anterior, esse debate produziu, nacionalmente, confrontos entre projetos que passaram a ser fonte de movimentos nacionais em torno da questão da educação e repercutiram também sobre o estado.

A contradição se explicitou numa permanência, senão retrocesso, do quadro geral da educação no estado, onde não se puderam observar mudanças significativas, especialmente nos primeiros anos da república, pouco alterando o quadro anterior, objeto de tantos embates. A primeira reforma educacional implementada nesse período, a Lei n. 38, de 12 de fevereiro de 1893 (GOIÁS, 1893), transferiu a responsabilidade financeira das escolas primárias para os municípios, complicando ainda mais suas possibilidades de sobrevivência e manutenção. Diante do aprofundamento do caos trazido por essa medida e o consequente desgaste político dos dirigentes do estado, nova reforma foi implementada em 1898, através da Lei n. 186, de 3 de agosto daquele ano, que propunha que o estado reassumisse as escolas primárias dos municípios que assim desejassem, desde que estes abrissem mão dos impostos cobrados em razão disto; implantar melhoramentos materiais e pedagógicos no Liceu para ser possível reivindicar sua equiparação ao Colégio Pedro II; instalar definitivamente a Escola Normal da Capital, entre outras medidas (GOIÁS, 1898). Segundo Bretas (1991), nenhuma dessas medidas redundou em mudanças efetivas no quadro geral da educação em Goiás, marcado, no Liceu, pela crescente evasão escolar dos alunos com possibilidades financeiras de se transferirem para cursos preparatórios fora do estado, pelo reduzido número de matrículas nos cursos primários e pela não efetivação da Escola Normal. A existência de quarenta escolas mantidas pelo estado e outras quase quarenta mantidas pelo município não significava alguma regularidade e muito menos a eficiência pretendida pela entusiástica defesa da educação como propulsora da modernidade e cidadania. Essa contradição entre o ideal republicano e a realidade das políticas educacionais mantidas na Primeira República em Goiás, acabava por desgastar politicamente seus mais convictos signatários, os Bulhões.

As disputas oligárquicas regionais produziram nesse período um rompimento decisivo para a correlação de forças observada no campo das elites dirigentes do estado. Trata-se da eleição e posse de José Xavier de Almeida, que assumiu o governo do estado em 1901, sob os auspícios dos Bulhões, deles se afastando gradativa e publicamente até o rompimento total,

em 1904. Xavier de Almeida elegeu seu sucessor, Rocha Lima, em 1905, mas, foi derrotado, em 1909, pelas forças oligárquicas então ascendentes, capitaneadas pelos Caiados, (CAMPOS, 1986), somente depostos pelos grupos vitoriosos em 1930, tendo à frente Pedro Ludovico.

O período Xavier de Almeida introduziu algumas mudanças na gestão político-administrativa do estado que repercutiram sobre as questões educacionais. Esse governo foi marcado por uma intenção de racionalização administrativa que acabou refletindo sobre a educação, com a efetivação de um conjunto de medidas nesse campo, em especial, as destinadas ao ensino secundário. O que discutiremos sobre a história ensinada em Goiás abarcará esse percurso marcado pelas disputas entre as oligarquias consolidadas, em consolidação ou em decadência na cena política regional, considerando que os graus de ensino foram objeto de diferentes tratamentos e mudanças em função das contradições regionais e de suas articulações nacionais. Por isso, a partir deste momento, trataremos cada um deles separadamente – o primário e o secundário-normal, mantendo o foco no ensino de história.

3.2.1 O Ensino de História no Curso Primário em Goiás Republicano

O projeto de cidadão republicano envolveu todos os níveis de escolarização. Nesta subseção, trataremos prioritariamente o ensino primário, mas, antes, faremos uma breve e necessária referência aos incipientes espaços de atendimento da primeira infância existentes em Goiás nas primeiras décadas do século XX. Quase ao final do período delimitado por nossa investigação, já em 1928, foi aprovado o Regulamento e Programa do Jardim da Infância, através do Decreto 9.951 A, de 17 de setembro de 1928, que, mesmo não registrando conteúdos explicitamente cívicos em seus objetivos e programas, assumia o projeto de criança republicana, centrado, na primeira infância, na ideia sanitarista de saúde (ARCE; VALDEZ, 2004). Também sem compor o regulamento original, a noção das datas comemorativas como instrumento de afirmação da noção de pátria e do civismo foi exigida antes mesmo da instalação efetiva do Jardim da Infância da Capital. Isso foi documentado através de um ofício emitido pela primeira diretora do Jardim da Infância, Iria de Bittencourt, em resposta ao secretário de Estado dos Negócios e Interior, quando da solicitação do executivo estadual de que a instituição comemorasse as datas nacionais: “Nada mais digno de louvor do que incentivar nas creanças o amor da pátria pela comemoração das festas cívicas onde se estertifica a índole individualista de cada paiz”. (Bittencourt apud ARCE; VALDEZ, 2004). As comemorações solicitadas referiam-se ao Dia da Árvore, componente do calendário

nacional republicano,[171] e não foram realizadas porque não havia alunos e professores em atividade regular no Jardim da Infância da Capital e não porque seu significado na formação da criança não fosse reconhecido.

O elemento demarcador para a compreensão do ensino primário em Goiás, nas primeiras décadas do período republicano, é a publicação da Lei n. 631, de 2 de agosto de 1918 (GOIÁS, 1918c), seguida do Regulamento aprovado através do Decreto n. 5.930, de 24 de outubro de 1918 (GOIÁS, 1918b), ambos elaborados originalmente por João Alves de Castro, então presidente do Estado e encaminhado ao legislativo estadual. Até a aprovação dessa legislação, a educação primária em nada lembrava o projeto republicano de inclusão do povo na cidadania federativa, representada pela alfabetização e pela expansão da escola pública e laica. Não que a nova lei trouxesse mudanças estruturais e grandes investimentos para o cotidiano da instrução pública primária realizada no estado, mas a legislação aprovada pelo novo presidente do estado e experiente secretário de Instrução no governo Xavier de Almeida, combinava sua intenção de projeção política com as necessidades de inserção de Goiás nos quadros da modernidade republicana, dentro da qual a instrução primária cumpriria tarefas fundamentais.

Em 1925, um novo Regulamento do Ensino Primário (GOIÁS, 1925) atualizava e ampliava o projeto inicialmente implementado pela Lei n. 631, de 1918 e respectivo regulamento, especialmente considerando a ampliação do atendimento das redes pública estadual e municipal e da rede particular, dirigindo-se especificamente aos grupos escolares.[172] Para discutir a história ensinada no curso primário no período aqui tratado, tomaremos como base esses três documentos, alimentados pelo conceito de cultura histórica, que como se verá, passou a ser objeto da intervenção formativa dentro da escola como um todo, e não apenas nas salas de aula de história.

O projeto republicano incluía, de maneira conceitual e constitutiva, uma educação que demarcasse a superação do estado imperial e a afirmação da inserção do Brasil na modernidade federativa. Para que isso se efetivasse, essa distinção deveria ser explicitada em todas as dimensões de sua elaboração e seu funcionamento, abrangendo desde a ampliação do alcance estatístico da escolarização da criança brasileira, passando pela formação do professor, pelos programas curriculares e códigos disciplinares, tendo como referencia a produção do cidadão republicano. Um dos mecanismos políticos construídos para demarcar as

---

[171] Ao tratar a história ensinada para além da sala de aula no período republicano, ainda neste capitulo, retomaremos a questão das datas republicanas.

[172] Até 1924, 7 grupos escolares funcionavam regularmente e, em 1930, alcançaram-se 16 unidades.

diferenças entre a escola primária republicana e a escola imperial de primeiras letras era a construção de edifícios públicos "como ponto de destaque da cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime" (BENCOSTTA, 2005, p. 70).

Em Goiás, o Grupo Escolar da Capital iniciou sua história ocupando algumas salas do Liceu e em setembro de 1929 passou a funcionar, juntamente com o Jardim da Infância e a Escola Normal, no antigo prédio destinado ao beneficiamento de algodão, que, adaptado para a nova função, passou a ser denominado por nada menos do que "Palacio da Instrucção" (BRETAS, 1991), cumprindo a tarefa de demarcar as diferenças entre o projeto de educação republicano e a Instrução Elementar ou Primeiras Letras imperial, realizada majoritariamente nas casas dos professores, na irregularidade das aulas avulsas, sem visibilidade e ganho político. O prédio deveria demonstrar como efetiva, grandiosa e concreta a preocupação do governo republicano com a educação do povo brasileiro. Em 1929, quando a expansão dos grupos escolares já era um fato no estado, foi aprovada uma legislação especifica para a construção dos prédios escolares, estabelecendo formato dos prédios, tamanhos das salas, janelas e portas, altura das paredes, iluminação, assoalhos e todos os detalhes da obra para que ela fosse ampla, moderna, funcional e vistosa (CONDIÇÕES..., 1929, p. 6).

No período anterior a 1918, as sucessivas mudanças na legislação sobre o ensino primário estabeleceram, segundo Bretas (1991, p. 505) " era um hora vai para o município, hora vem para o estado o dever de manter as escolas", que aprofundou a sua inconstância e precariedade. Uma das diferenças trazidas por essa legislação não aparece exatamente em seus artigos, mas se revela na intenção centralizadora do presidente do estado, desde sua elaboração até a implementação, envolta pela intencional proeminência de seu tutor. Vários elementos da Lei n. 631 já estavam presentes em legislação anterior, a exemplo da criação do Conselho do Ensino, formado pelo secretário do Interior, do diretor do Liceu, do procurador do Estado, de um professor do Liceu eleito pela congregação, um professor do Grupo Escolar da Capital e um professor particular. Esses últimos eram indicados pelo Presidente do estado, que mantinha controle sobre o órgão, que, a partir de então, assumiria maior visibilidade e teria vida regular. Também compunha a nova lei a determinação de que as escolas primárias poderiam ser mantidas pelo estado, pelo município ou por particulares, sob a fiscalização do estado, o que também não seria novidade. Mas, a partir de então, o governo do estado tomaria para si parte dessas tarefas antes ignoradas, inclusive instalando o grupo escolar. Com o regulamento de 1918, os professores efetivos deveriam ter diploma de qualquer escola normal ou terem sido professores interinos por pelo menos dez anos, o que ao mesmo tempo instalava

a necessidade da formação do professor e reconhecia sua experiência. Ficava estabelecida a seriação do curso primário, que distribuiria os conteúdos em quatro anos letivos.

A visibilidade política pretendida se materializou na implementação da grande novidade trazida pela nova legislação, a exemplo do que existia nacionalmente: a criação do grupo escolar,[173] a começar pela criação quase imediata do Grupo Escolar da Capital. Reunindo salas de aula dispersas pala cidade, o grupo escolar edificaria, literalmente, a importância dada à educação primária, anunciada pelo governo, abrigado inicialmente no prédio do Liceu, junto com a Escola Normal e o Curso de Direito. Instituído a partir da extinção do curso anexo da Escola Normal, o Grupo Escolar da Capital cumpria sem dificuldades as exigências de abrigar pelo menos duzentos alunos, posto que agruparia alunos das escolas isoladas da capital. Para sua instalação, segundo a legislação, seriam necessários quatro professores, dois dos quais já eram efetivos do Curso Anexo, aos quais se juntaram outros dois professores adjuntos, então nomeados. Grande alarde se fez por ocasião da sua instalação, já em 28 de janeiro de 1919, tendo como diretor interino o professor Abelard de Velasco.[174] Sucederam-se, nos anos seguintes, as solicitações de criação de grupo escolar em cidades com pelo menos trezentas crianças em idade escolar, como estabelecia a legislação. As primeiras cidades a receber a nova instituição de ensino primário foram Catalão, Bonfim e Rio Verde, em 1923, seguidas de Curralinho, e Santa Luzia, em 1924 (BRETAS, 1991). Em 1921, o Relatório de governo apresentado por João Alves de Castro e publicado no Correio Oficial de 13 de maio daquele ano, orgulhava-se de exibir as estatísticas:

> Não poupou o meu governo esforços para disseminar o ensino, especificamente o primario. Prova a asserção o seguinte quadro que bem demonstra o carinho especial que tenho dedicado a respeito de tão delicado assumpto:
> 1917 – possuia o Estado 21 escolas com 918 alunnos
> 1918 – possuia o Estado 35 escolas com 1.934 alunnos
> 1919 – possuia o Estado 87 escolas com 3.422 alunnos
> 1920 – possuia o Estado 114 escolas com 4.681 alunnos
> Somando a frequencia das escolas do Estado com as custeadas pelos diversos municípios e as particulares [...] observa-se uma frequencia de 7.000 alunnos (INSTRUCÇÃO..., 1921, p. 2).

Os resultados obtidos eram atribuídos à legislação de 1918. O Decreto n. 5.930, de 24 de outubro de 1918, estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário, o que não era

---

[173] O primeiro grupo escolar criado no Brasil já funcionava desde 1893, em São Paulo (BENCOSTTA, 2005), cujo modelo inspirou o Grupo Escolar da Capital.

[174] Segundo Bencostta (2005), a criação do cargo de diretor atribuía e refletia o grande peso político do grupo escolar na Primeira República, que, por isso mesmo, era ocupado por homens. Aos poucos, as mulheres passam a exercer essa função, especialmente em razão da baixa remuneração a ela atribuída.

exatamente uma novidade, mas a função política e a repercussão de sua implementação no contexto da república foi assim reconhecida:

> O exmo. Desembargador Presidente do Estado acaba de receber esse oficio da Liga Brazileira contra o Analphabetismo:
>
> Rio, 29 de novembro de 1918.
>
> Obedecendo o que ficou resolvido unanimemente na sessão de hontem pela Diretoria e Conselho Deliberativo desta Liga, temos a honra de enviar os nossos mais enthusiasticos apllausos pela decretação da obrigatoriedade do ensino primário e da fundação das caixas escholares levadas a efeito pelo Decreto 5.930, de 24 de outubro de 1918.
>
> Ao grande trabalho que o governo de v. exa. já prestou ao Estado de Goyaz libertando-o de sua divida veio se juntar agora esse promissor decreto que ajudará o povo goyano a se libertar das garras do analphabetismo. Honras a v. exa, sejam prestadas por tão meritório acto (INSTRUCÇÃO..., 1918a, p. 4).

Considerando o significado das articulações entre nação e região nos quadros da Primeira República, tal reconhecimento cumpria papel importante para a inserção do estado na cena política nacional e contribuía para sua afirmação regional. A partir dessa legislação, aprovada quase sem intervalo de tempo, apresentava-se uma composição curricular para o curso primário, que combinava três elementos: "Art. 14 – O Ensino Primário obedecerá ao methodo intuitivo e constará de educação moral e cívica, educação intellectuall e educação physica" (GOIÁS, 1918c, p. 2). A formação do cidadão que precisava preparar corpo e mente para servir à pátria seria assim cumprida, enquanto produzia e reproduzia a cultura histórica republicana. As condutas esperadas dos alunos seriam consequência da formação do caráter, de que a educação da vontade era componente anunciado na legislação: "Art. 15 – No domínio moral e cívico serão desenvolvidas as vantagens do asseio, da decência, da ordem, da bondade, da coragem, do amor à verdade que geram honestidade, a equidade, a solidariedade, o patriotismo, o altruísmo, isso numa sequencia natural e com exemplos práticos que conduzirão à educação da vontade e do caráter" (GOIÁS, 1918c, p. 2). O patriotismo compunha a conduta ética ao lado da honestidade ou equidade, como valores atemporais, cuja inserção no trabalho educativo seria diretamente condicionada ao atendimento a elementos sanitaristas, como o asseio, que, por sua vez, era colocado ao lado de condutas morais, como a decência, por exemplo. A educação assim pensada seria o cumprimento de uma rota natural, inerente ao sujeito, que dela se apropriaria através de exemplos práticos, dados pelos professores ou colhidos do cotidiano, posto que o que se pretendia era a produção do cidadão em estado de prontidão patriótica.

A educação física, separando meninos e meninas, diferenciava também o tipo de atividade física permitida e requerida para cada um dos grupos, separadamente, e associava-se à formação moral e cívica: "Art. 18 – A parte physica do ensino primario será essencialmente

pratica e se destinará ao desenvolvimento orgânico da creança e constará, para o sexo masculino de gynnastica militar e cantos e para o sexo feminino, gynnastica organica e cantos" (GOIÁS, 1918c, p. 2). A educação física militarizada, preparando o soldado da pátria desde a infância, era praticada associada aos cantos coletivos, invariavelmente de cunho moral e cívico, por sua vez, fundados no projeto de escrita de história republicana. Temos assim a ideia de cidadão e de pátria alinhavando a cultura histórica produzida e ensinada nesse novo momento da história do País. Embora se sustentasse diretamente sobre os programas da história ensinada, o projeto de educação do cidadão republicano não era executado apenas nos horários específicos das aulas, pois se transformava em uma prática educativa. Isso, aliás, não se limitava às relações observadas entre a educação física e a história ensinada. Para compreender essas articulações e seu significado para a afirmação da cultura histórica republicana, discutiremos os programas de Educação Moral e Cívica e Língua Pátria, juntamente com os programas de história, englobando os regulamentos para a Instrução Primária aprovados em 1918 e 1925.

O Decreto n. 5.930, de 24 de outubro de 1918 (GOIÁS, 1918c)**,** daqui em diante denominado **"**Regulamento de 1918", foi publicado, a exemplo de outros documentos desse tipo, em uma sequência de edições do *Correio Oficial*, que, em sua edição de 16 de novembro de 1918, trazia o Anexo III, que tratava especificamente da Educação Moral e Cívica, assim justificada no texto que antecede à descrição dos conteúdos distribuídos por série.

> É intuito fundamental da Educação Moral e Civica collocar os alunos deante dos diversos hábitos e problemas da vida a fim de inical-os nos puros sentimentos da dignidade pessoal e da responsabilidade encaminhando as regras da formação do caracter e ao estimulo dos bons exemplos. [...] Sendo a escola um pequeno mundo é necessario que ao abandonal-o os alunnos possuam os esboços de vida rudimentares tão precisos e felizes pra os mais simples ou elevadas penetrações nos andares da existência (DECRETO..., 1918b, p. 1).

Os temas para as palestras a serem realizadas para crianças, segundo sua distribuição nas salas seriadas, estavam organizados a partir de conceitos fundamentais e deveriam ser objeto das preleções, leituras, declamações e memorizações:

1º ano: asseio, ordem, civilidade, bondade, equidade, veracidade, coragem e honestidade;

2º ano: asseio, ordem, civilidade, diligência, domínio sobre si, obediência, justiça, perseverança, veracidade, coragem, honestidade e patriotismo;

3º ano: civilidade, bondade, justiça, prudência, coragem fidelidade, simplicidade, patriotismo, instrucção cívica;

4º ano: civilidade, hábitos tolerância e amor à justiça, zelo, trabalho, economia, solidariedade, patriotismo e instrucção cívica.

Tratava-se de um programa bastante extenso, que se ampliava com o avanço das séries. Cada conceito era apresentado em subtemas desmembrados em cnco itens em média, como o que tomamos como exemplo:

> 2º ano: *patriotismo*
>
> a) Amor à casa paterna, ao logar onde nascemos e nos criamos
> b) Ser leal à sua escola, orgulhar-se della
>
> 3º ano: *patriotismo*
>
> a) o que nossos antepassados conquistaram para nós: a terra, as cidades, a independência e a liberdade.
>
> b) o amor que devemos consagrar à nossa pátria, terra onde nasceram, viveram e morreram nossos antepassados.
>
> c) o culto devido aos antepassados pelos seus esforços e serviços que concorreram para o bem-estar, felicidade e conforto de que hoje gosamos.
>
> *Instrucção cívica*:
>
> a) a família, suas autoridades, sua composição. O patrio poder: o chefe do casal.
>
> b) a escola e suas autoridades.
>
> c) a policia encarregada de proteger as vidas e os interesses dos habitantes, autoridades policiaes.
>
> d) explicar o significado dos termos condiscipulo, comprovinciano, patricio, compatriota e cidadão.
>
> e) explicar o significado do termo Patria.
>
> f) symbolos da pátria: bandeiras, hynnos e escudos.
>
> 4º ano: *Patriotismo*:
>
> a) divida que contrahimos para com a humanidade, isto é, todos os entes de todos os paizes que nos precederam e nos prepararam pouco a pouco o conforto e bem-estar que hoje gosamos.
>
> b) divida que contrahimos com os descobridores e colonizadores do Brazil, para com os martyres da independencia, para com os fundadores da nacionalidade.
>
> c) o que devemos e podemos fazer em proveito da Pátria e da Humanidade.
>
> *Instrucção cívica*:
>
> a) a Patria, conceito histórico e geographico. Deveres para com Ella. O primeiro dever do cidadão é amar, honrar e servir sua Patria, trabalhando para sua prosperidade e honra.
>
> b) o culto à bandeira como symbolo da Patria.

> c) o povo: nacionais, estrangeiros e nacionalizados
>
> d) o governo municipal, estadual e federal
>
> e) o chefe de Estado, como se faz sua escolha
>
> f) como governa o Presidente da Republica
>
> g) o respeito ás leis e às instituições (DECRETO..., 1918b, p. 2-3).

Ao longo dos conteúdos, observa-se a formação do cidadão republicano como algo a ser cumprido desde a casa, passando pela escola e chegando ao município, ao estado e à nação, prioritariamente identificada como Pátria. Trata-se de um programa fundamentado na escrita da história republicana, cuja trajetória permanecia marcada pelos homens que merecem ser lembrados e pelos feitos que se deve reverenciar não só via comemoração, mas também como exemplo de conduta. Também era um programa que afirmava a noção de Federação e de Estado, destacando-se o papel de seus aparelhos de controle policial, aos quais se devia obediência acima de questionamentos. Como se verá na seção que discute o Liceu no período republicano, esses conteúdos foram exigidos no exame de seleção implementado para garantir a equiparação do secundário goiano ao Colégio Pedro II.

O programa introduzido em 1925, pelo novo Regulamento do Ensino Primário – Decreto n. 8.538, de 12 de fevereiro de 1925 (GOIÁS, 1925), detalhava os conteúdos de Educação Moral e Cívica e procurava aproximar-se do cotidiano do aluno para tornar a formação pretendida mais eficiente, capaz de repercutir mais diretamente na atitude esperada do futuro cidadão. Para realizar esse empreendimento, reconhecia-se a Educação Moral e Cívica como um conteúdo distinto dos demais:

> Art. 71 – A educação moral e cívica e urbanidade constituem assumptos que pela sua própria natureza, em vez de figurar em uma cadeira isolada, deve-se ensinar em exercícios de todas as especialidades especificas do programa de estudos: leitura, língua pátria, geographia, historia. De cada assumpto, de cada facto lido ou versado na diuturna vida da relação, poderá surgir a opportuunidade de um ensinamento moral ou de um preceito de urbanidade (REGULAMENTO..., 1925a, p. 5).

Mais uma vez, a cidadania era projeto para o futuro, pois o aluno, criança, não era ainda cidadão, por não contribuir efetivamente para a grandeza da pátria, mas, preparava-se para tal. O aluno não é sujeito de direitos sociais, que lhe garantam condições mínimas de frequentar as aulas, mas já tem deveres registrados no programa, agora elencados em um capítulo específico, o Capítulo III, Dos deveres do aluno. “Art. 73: São deveres do alunno: a) frequentar assiduamente as aulas, asseadamente, ainda que descalço” (REGULAMENTO...,

1925a, p. 5). A Educação Moral e Cívica era apresentada em temas aglutinados em torno do conceito de urbanidade, evidenciando o projeto modernizador que associava progresso e civilidade à vida urbana, em detrimento dos vínculos com a identidade rural, em um estado de economia, relações de poder, identidade cultural e cotidiano marcados pela vida na fazenda, pela criação extensiva de gado, pela presença da cultura indígena nas relações com a natureza, além de uma miséria profunda e quase generalizada. A criança que passava os dias subindo em árvores, catando frutos no cerrado e nadando nos córregos e riachos próximos à cidade, deveria, na escola, proceder segundo os preceitos da urbanidade e modernidade e, sob a tutela do professor, evitar adquirir os seguintes hábitos:

> a) Aproximar demasiadamente o livro dos olhos,
> b) Mover a cabeça, em vez dos olhos, para seguir a leitura
> c) Apontar o que le
> d) Posição incorreta do corpo
> e) Marcar o ritmo da leitura com a cabeça ou o tronco
> f) Ler à meia voz, movendo os lábios, quando le silenciosamente
> g) Repetir a palavra que preceda a pontuação para dar entonação indicada a ela
> h) Umedecer os dedos com saliva para passar a pagina (REGULAMENTO..., 1925a, p. 5).

Elaborado para ser desenvolvido ao longo de todos os semestres dos quatro anos do curso regular,[175] eis o programa a ser cumprido pelo professor da disciplina:

> Educação Moral e Civica – 1º ano – Conversa em tom familiar, sobre os assumptos que despertem nos alunnos o sentimento de amor ao próximo, aos paes, ao paiz e a aversão à deslealdade e à mentira. O professor approveitará todas as desintelligências, descuidos no desempenho das atividades escolares bem como a impontualidade para desenvolver a respeito, uma conversação com os alunnos. Narração de fatos históricos ou familiares que os levem a amar o dever e a virtude, cultivar as amizades, a gratidão e o colleguismo. Veneração pelos grandes nomes nacionaes. A escola como miniatura da família e essa como célula do organismo social. Descrição das armas nacionaes e do symbolos do Estado (REGULAMENTO..., 1925c, p. 7).
>
> Educação Moral e Civica – 2º ano – Leitura de historietas de fundo moral, narração de fatos da historia pátria seguida de comentários para incutir no aluno os sentimentos de nobreza e patriotismo. O professor cultivará nos seus alunnos o espirito da critica, o sentimento de bondade, benevolência e a coragem de reconhecer e declarar seus próprios defeitos. [...] Obediência às leis e às autoridades constituídas (REGULAMENTO..., 1925c, p. 7).
>
> Educação Moral e Civica – 3º ano – Respeito aos monumentos, jardins e edifícios públicos. Salientar a piedade com os animais, os passaros e seus ninhos e as arvores. Mostrar quão repugnante é a cubiça, da qual o furto é uma conseqüência.

[175] O Ensino Primário também oferecia o Curso Complementar, destinado ao aprofundamento dos estudos e preparação para os próximos passos da escolarização do aluno. Por se tratar de conteúdos praticamente repetitivos atemo-nos aos do curso regular.

> [...] Necessidade do trabalho como fonte de prosperidade. O regimen republicano nos tempos modernos, especialmente na América. [...] Liberdade de pensamento. Necessidade da religião. Culto aos antepassados. Comemoração dos grandes fatos da humanidade, verdadeiros marcos milliários de seu progresso. A Bandeira Nacional e a data de sua instituição (REGULAMENTO..., 1925d, p. 7).
>
> Educação Moral e Civica – 4º ano – Obrigação moral de proteger as instituições de caráter beneficente como caixas escolares, asylos, abrigos, casas de caridade, etc. [...] Necessidade da crença em Deus. Autonomia do Estado. O cidadão. Direitos do eleitor. Dever que a todos nos incumbe de defender a pátria como conjunto de todas as familias nacionaes. Festas estaduais e nacionais. Formas de governo. As leis, quem as elabora. Os três poderes. Integridade nacional. Principaes autoridades do Estado. Os representantes da justiça no Estado, na Camara, no Municipio e no Districto. O Tribunal do Juri e o da Relação. Forças armadas de terra e mar. Estado de sitio (REGULAMENTO..., 1925d, p. 7)

Esse programa aperfeiçoava os mecanismos de aproximação do mundo do aluno, transformava os conteúdos em elementos não apenas discursivos e unilaterais. O acesso à rotina doméstica e escolar articulava indivíduo e sociedade a partir do conceito de família como célula originária da sociedade, escola como segundo lar e nação como a junção de todas as famílias que a nação abriga. Em todos esses espaços, a conduta esperada era a mesma. Por isso, conteúdos aparentemente díspares e distantes como a aversão à deslealdade e a veneração aos nomes nacionais estão associados. A lógica é única e articula todos os elementos da vida do aluno. Mantém-se a estrutura fatos, datas e nomes fornecidos pela aula de história e a ela se associam a valoração moral e a contemplação dos símbolos que constituem a imagem pretendida dessa história. Para perpetrar essa conduta, são usados termos religiosos como “veneração” ou “culto”, em uma escola constitucionalmente laica. Essa mesma escola republicana e laica estabelecia a religião e a crença em Deus como uma necessidade ensinada nas salas de aulas, ao mesmo tempo em que afirmava ensinar a liberdade de pensamento.

O trabalho como única possibilidade de obtenção da prosperidade garantiria tanto a mão de obra necessária ao processo de modernização e crescimento pretendido, quanto o controle social, pressuposto da ordem e princípio de organização do Estado. O princípio que fundamenta as relações do aluno com a casa, a família, a escola, o município, o estado e suas instituições e símbolos, da mesma maneira que a pátria, é o da obediência. Essa mesma ordem, garantidora do progresso, conduziria as pessoas, se cidadãs, a proteger os bens que são qualificados como patrimônio de todos, sejam eles prédios públicos ou monumentos, cujo significado seria produzido pelas aulas de história e pela cultura histórica republicana.

Não apenas a Educação Física e a Educação Moral e Cívica participam programaticamente da difusão e afirmação dessa cultura histórica. O ensino da língua

portuguesa também teria sua parcela de contribuição, especialmente a partir do momento em que passa a ser designada como Língua Pátria. Permanecem as aulas de "Escrita" nos programas de cada série, independente da nova disciplina, como exemplificam os conteúdos previstos no regulamento de 1925, do qual coletamos:

> Lingua Patria – 1º ano – Conversa com os alunnos a fim de desenvolver-lhes a expressão oral, esforçando o professor para que a linguagem delles seja clara e correCta e a dicção bastante nítida. O assumpto versará sobre a vida do próprio alunno, sua família, seu trabalho na escola, os brinquedos que aprecia, a sede escollar, etc. Também fornecerão excellente assumpto as gravuras expressivas. Os factos locaes como sejam uma festa cívica, uma excursão escollar, a recepção a um visitante illustre, podem ser aproveitados para uma conversa (REGULAMENTO..., 1925b, p. 7).

Para dar sustentação à intervenção produtiva do professor no ensino da língua pátria como componente de sua formação cívica, eram publicados textos teórico-metodológicos no *Correio Oficial*, a exemplo do artigo de Eça de Queirós, intitulado "A Língua Nacional', do qual retiramos pequeno trecho: "Um homem só deve falar com impecável segurança e pureza a língua de sua terra – todas as outras deve falar mal, orgulhosamente mal com aquelle acento falso que logo denuncia o extrangeiro. Na língua verdadeiramente reside a nacionalidade" (QUEIROZ, 1929, p. 8).

As festas cívicas, componentes fundamentais para a afirmação da cultura histórica republicacana, passaram a compor obrigatoriamente a rotina das escolas primárias, e as datas nacionais foram padronizadas para as escolas, grupos escolares ou não. No texto de justificativa do Regulamento de 24 de outubro de 1918, assim se argumentava:

> No tocante à instrucção cívica promover-se-a a realização das festas cívicas por ocasião das grandes datas nacionais isso de modo a incutir ou desenvolver na alma da creança os sentimentos patrióticos e os deveres do cidadão. Os dias 3 de maio, 13 de maio, 21 de abril, 14 de julho, 7 de setembro, 12 de outubro e 15 de novembro terão comemoração obrigatória.[176] Em todas as escolas primarias haverá festa de comemoração pelo encerramento do ano letivo (DECRETO..., 1918b, p. 1).

O Capítulo VII desse regulamento foi todo dedicado às festas escolares e dizia em seu Artigo 138: "Haverá para essas festas um programa antecipadamente organisado constando de cantos e hynnos escolares, recitativos de poesias patrióticas, sociaes ou pedagogicas,

[176] Essas datas correspondiam, respectivamente às seguintes comemorações: Descoberta do Brasil, Fraternidade dos Brasileiros, Precursores da Independência Brasileira, resumidos em Tiradentes, Liberdade e Independência dos Povos Americanos, Independência do Brasil, Descoberta da América e República Brasileira. A discussão sobre essas datas no contexto da República será retomada na próxima seção deste trabalho, quando se tratará a história ensinada para além da sala de aula.

exercicios de gynastica, etc.” (DECRETO..., 1918b, p. 1). Em 15 de fevereiro de 1930, o *Correio Oficial* publicava um novo regulamento para o ensino primário em que se percebe um recrudescimento das exigências a diretores, professores e alunos na preparação e execução das comemorações estabelecidas no calendário escolar. Todos ficaram obrigados a comparecer ao evento, sob pena de corte de ponto ou penalização nas notas com registro de faltas; também deveriam ser entoados os hinos pátrios, realizadas quermesses beneficentes e discursos alusivos ao significado cívico da data (REGULAMENTO..., 1930, p. 2). Aliando-se os conteúdos da Instrução Moral e Cívica e o ritual das festas cívicas, coletivas e públicas, o projeto de educação primária em Goiás projetava o cidadão republicano. Bencostta (2005) afirma que se tratava de constituir um ambiente civilizatório, a que articulamos o conceito de cultura histórica, considerando a ampliação da área de abrangência dessas comemorações para além do espaço físico da escola.

Diferentemente das escolas de Primeiras Letras, que educaram as crianças ao longo do Império sem designar disciplinas específicas como História e Geografia (ABREU, 2008), o ensino primário nas primeiras décadas da república estabelecia as disciplinas, cargas horárias e programa. A origem dessa disciplinarização do ensino primário pode ser encontrada na tentativa de implementar uma racionalidade científica já no ensino primário, pois “se essa escola deveria possuir uma sequencia metódica e sistemática de ensino, seria necessário submetê-la a uma regulamentação científica[177]” (BENCOSTTA, 2005, p. 71).

Em se tratando da história ensinada como disciplina propriamente dita, a Lei n. 631/1918 estabelecia, em seu artigo 17, que: “A parte intellectual comprenderá leitura, caligraphia, noções sintéticas de arithimetica, geographia, especialmente do Brazil e de Goyaz, Historia, especialmente do Brasil e de Goyaz, desenho linear e historia natural” (LEI..., 1918, p. 2). É a primeira vez que a historia e a geografia regionais aparecem enfaticamente. Os materiais de leitura adotados e razoavelmente disponíveis para o ensino primário em Goiás permaneceram os de Felisberto de Carvalho, que desde o início da República passaram a ter maior circulação que os antigos livros de leitura do Barão de Macaúbas (ARAÚJO E SILVA, 1975). Neles, a história do Brasil compunha os temas tratados ao longo dos seus quatro livros de leitura, mesclados aos temas relativos às ciências naturais. Não havia material disponível para o ensino da geografia ou da história regionais, bem como não havia formação específica de professores para o cumprimento do que essa lei

[177] A esse projeto também corresponderia a mudança do ambiente escolar, agora habilitado ao exercício do método intuitivo, com a disponibilização de mapas, gabinetes, laboratórios, globos e outros instrumentos considerados requisitos para o ensino fundamentado na noção de “Lições das Coisas” (BENCOSTTA, 2005).

determinava. Isso somente começaria a ser solucionado a partir dos anos 1930, com a introdução das disciplinas no Curso Normal, em uma conjuntura de disputas oligárquicas sobre a escrita da história regional, como se verá logo mais. No entanto, consideramos importante o registro dessa intenção política, que assim se materializava nos programas em 1918:

> Primeiro ano – *Historia do Brazil* – Palestra com as creanças sobre o logar onde ela nasceu, seus irmãos, seus paes e pessoas conhecidas, dirigindo a creança de modo a ela adquirir a idea de Patria. Nome de nossa Patria. Nome patronímico dos filhos do Brazil. Descripção (sempre que possível à vista de gravuras) das riquezas e belezas naturaes do nosso paiz de maneira a despertar no espírito da creança o interesse e o sentimento de enthusiamo pela Patria. Conhecimento, pelos retractos, dos vultos mais notaveis da nossa historia, salientando-se em ligeiros traços, os seus actos de patriotismo (DECRETO..., 1918a, p. 2).
>
> Segundo ano – *Historia do Brazil* – Desenvolvimento das ideas que os alunnos já tenham sobre os factos da Historia Patria, dando o professor a forma de contos e sallientando nelles os personagens que tomaram parte importante. Palestras, de preferencia, sobre os factos e actos que despertem sentimentos de patriotismo, civismo, heroísmo, abnegação, etc. Descobrimento de Goyaz. O Anhanguera (DECRETO..., 1918a, p. 2).
>
> Terceiro ano – *Historia do Brazil* – Noticias biographicas sobre brasileiros illustres que tomaram parte nos seguintes acontecimentos: Proclamação da República, Imperio, o reinado de D. Pedro I e D. Pedro II. Independencia. Mudança da Familia Real para o Brazil. Periodo Colonial. Descobrimento. Indigenas. Indios de Goyaz. Primeiros governadores de Goyaz. Fundação da Cidade de Goyaz (DECRETO..., 1918a, p. 2).
>
> Quarto ano – *Historia do Brazil* – Cristovam Colombo. Vasco da Gama. Descobrimento do Brazil. Colonos e indígenas. Caramuru. Primeiros povoadores. Martin Afonso de Souza e João Ramalho. Idéa sucinta do período Colonial. Os Indigenas e a Cathequese. Anchieta. Invasões Francesas no Rio de Janeiro e no Maranhão. O domínio espanhol e a ocupação hollandeza estudada nos seus pontos capitaes. Beckmann. Guerra dos Mascates. Bandeirantes e emboabas. Tiradentes. Mudança da Familia Real para o Brazil. O Brazil Reino. Independencia. Principaes factos do Imperio. Guerras externas. Propaganda e Proclamação da República. Governo provisório e governos constitucionais.
>
> *Historia de Goyaz* – O cyclo dos bandeirantes. Pyres de Campos. Bartholomeu Bueno pai e filho, a alcunha de Anhanguera. Fundação de Goyaz. Outras fundações. Os governadores. Goyaz no Imperio e na Republica (DECRETO..., 1918a, p. 2).

A lógica programática, que partia do mais próximo para o mais distante, do supostamente mais simples para o mais complexo e do também supostamente mais concreto para o mais abstrato era anunciada, embora não racionalmente explicitada metodologicamente, alinhavava-se sob o mesmo projeto de formação do cidadão republicano, fundado do civismo, na contemplação e obediência. Isso chega a dificultar o estabelecimento de uma distinção disciplinar entre Educação Moral e Cívica e História, o que, ao contrário de

complicar sua apreensão, facilitava o cumprimento do projeto educativo republicano. Os conteúdos não apresentam a sequência cronológica dos fatos elencados para ensinar história, especialmente entre os programas do terceiro e do quarto anos, que iniciam na República e retomam a periodização de maneira invertida. Considerando tratar-se de crianças de até 10 ou 11 anos em média e não se tratar de uma proposta curricular organizada em núcleos temáticos, essa não ordenação cronológica dificulta ainda mais a mínima compreensão dos conteúdos. Essa mesma cronologia, ao mesmo tempo, reafirmava a noção de descobrimento, e, portanto, uma concepção da questão indígena, quando somente se refere a essas comunidades após a chegada dos europeus e a instalação do processo colonizador, desconsiderando a existência de civilização no Brasil, antes desse momento.

A questão cronológica volta a comprometer o mínimo de compreensão dos conteúdos quando, ao introduzir a história de Goiás, a partir da ocupação colonial, seguida da questão indígena, quando, em relação à história do Brasil, já se tratava, no terceiro ano, da chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808. No quarto ano, depois que a história do Brasil alcançava a Republica, a história de Goiás retomava a ocupação bandeirante e refazia o percurso cronológico até atingir a questão republicana no estado. A inserção do uso da imagem estava associada ás imagens referenciais da história republicana, com prioridade aos personagens então denominados vultos históricos, e demonstrava uma compreensão ampliada do processo de apreensão de informações pela criança, então objeto de intensos debates pedagógicos nacionais.

Os programas de história apresentados no Regulamento de 1925 sofisticaram os mecanismos de aproximação do aluno com a cultura histórica republicana através de dois elementos: o reconhecimento do papel articulador do ensino da história como instrumento para a implementação do projeto de cidadão republicano e a maior ordenação cronológica dos acontecimentos e conteúdos programáticos, tanto em relação ao Brasil como em relação à Goiás. O reconhecimento do significado supradisciplinar da cultura histórica e do ensino de história se materializou no texto da introdução ao item do regulamento que apresentava os programas de todas as disciplinas:

> Pode agora o professor passar da historia do Descobrimento do Brazil e a História de Goyaz como no programa se contem. Embora evitando sempre as minúcias e as explicações complicadas deve o professor ligar os acontecimentos quanto às suas relações e indicar suas consequências até nossos dias. A parte annecdotica da historia é muito útil para attrair e estimullar a atenção das creanças, convindo, entretanto grande cuidado neste assumpto para não falsear o espírito pela mentira e o exaggero. Deve mostrar o professor que esses homens do passado não eram differentes de nos, não possuíam as mesmas faccilidades de estudo e viagens,

> tinham porem o mesmo fundo de amor ao progresso, de sentimentos religiosos e de aspirações nobres e paixões que constituem o patrimônio maior da humanidade (REGULAMENTO..., 1925c, p. 7).

O Regulamento de 1925 apresentava no Capitulo XI, intitulado "Do regimen pedagógico das aulas", essa justificativa geral de conteúdos, que teria a tarefa de articular o projeto como um todo. O texto geral trazia a história para a seleção como conteúdo articulador e referencial para a escola primária, como fica explicitado no texto acima. A história ensinada deveria ser compreendida para ser plenamente assumida e reproduzida, mesmo que explorasse seus elementos pitorescos para cativar e empolgar a audiência. A aproximação cronológica entre os conteúdos de História do Brasil e de História de Goiás auxiliaria no cumprimento desse objetivo, mantendo a referência do projeto republicano de escrita da história. Depois da justificativa geral, apresentava-se uma justificativa específica para cada uma das disciplinas do currículo, destinando para isso, uma sequência de artigos. Somente depois dessa exposição da abordagem dada à escolha dos conteúdos, eram apresentadas as ementas das disciplinas. Os programas da disciplina de História do Brasil foram precedidos de um texto que expôs as linhas gerais do projeto de escrita da história republicana e suas tarefas educativas e formadoras, aliando metodologia e conteúdos:

> A noção de historia pátria não deve ser incutida no alunno como uma convicção de que só mais tarde, pelo conhecimento dos factos, elle venha adquirir compreensão completa, mas, ao contrario, partindo dos factos mais simples, cuja noticia e idea o alunno já possue ou pode facilmente adquirir. Será fácil ao professor mostrar ao alunno que este possue sua própria historia individual. Mostrar-lhe que nasceu, viveu um período que não pode se lembrar [...] passou a frequentar o grupo [...]. Da historia individual será fácil passar à historia da família [...] podendo ter havido nessa longa serie de antepassados homens de grande merecimento que muito tenham feito pela sua terra. Será fácil então falar da historia de outras famílias [...] e da localidade. [...] Da historia da localidade poderá passar ao município [...]. Deve então, o professor, ministrar a noção de governo atual e mostrar que a forma republicana não existiu sempre no Brazil, tendo surgido em período relativamente recente, em 15 de novembro de 1889, que a Pátria comemora. Deve explicar que em data anterior outra forma governou, a Monarchia, dirigiu nossos destinos desde 1822 em que começamos a viver como povo livre e soberano e que antes de 1822 estivemos sujeitos à Portugal, de que o Brazil era colônia (REGULAMENTO..., 1925c, p. 7).

Esse era o maior artigo entre todos os destinados à justificativa e exposição da metodologia adotada nas disciplinas do novo currículo dos grupos escolares. Esse texto avançou ao desenvolver procedimentos metodológicos capazes de ensinar a história como instrumento mais eficiente para a formação de conduta que levava à intervenção do sujeito na construção da pátria. Atribuindo e explicitando procedimentos racionais que construiriam a

inserção do individuo na vida social, demonstrava que o procedimento metodológico não se dissocia do projeto político de educação e de ensino de história. Sofisticar a compreensão entre concepção e método era, aliás, uma tarefa em andamento nos debates sobre ensino de história nesse momento.

Não encontramos indicações teórico-metodológicas textuais que documentassem a influência do pensamento de Jonathas Serrano, mas, ela está presente. Autor de uma pedagogia da história destinada ao ensino secundário que iniciaria sua elaboração ainda na segunda década do século XX e influenciaria o ensino de história em todos os níveis, Serrano nos parece presente na justificativa do programa de história para o Regulamento de 1925, quando afirma que

> a forma de compreensão da criança (o individuo) não corresponde analogamente, a um certo estagio do desenvolvimento da humanidade [...] a ordem na qual se desenrola a história do homem não deve ditar a sequencia dos conhecimentos ministrados. A ordem psicológica – e, portanto, pedagógica – preconiza exatamente o inverso: ela parte do conhecido para o desconhecido. No ensino de história, o conhecido da-para a criança é o que está em seu entorno (família, escola, sua rua, etc.) e em no seu tempo (a idade contemporânea, o cotidiano) (FREITAS, 2006, p. 88).

Essa compreensão das articulações entre psicologia e educação sustentaria os caminhos "mais fáceis" para aprender história e incorporá-la. Contextualizar o ensino de história em relação ao cotidiano do aluno, construindo o procedimento concêntrico, efetivamente produz um novo significado dos conteúdos para os alunos, mas isso não se faz sem se ter à mão a interpretação que lhes interessava desse contexto. Dito isso, o *Correio Oficial* de 3 e 7 de março de 1925 apresenta os programas de história:[178]

> 2º ano – 1º semestre – Conversa sobre a sede escolar e a origem do seu nome. Historia da creação do estabelecimento. Noticias de outros institutos de ensino da localidade. Nome dos primeiros descobridores. Fundação da localidade escolar. Nome de seus homens beneméritos. Datas nacionaes e estaduaes que se comemora na sede escolar.
>
> 2º semestre – Nome do municipio e data de sua creação. Disctritos que o constituem. Noticias ligeiras, em tom de palestra dos logares históricos dignos de nota: Goyaz, Jaraguá, Mossamedes, São José do Tocantins, Palmas, Pilar, Arraias, Ferreiro, Ouro Fino, Barra, São Felix, etc. (REGULAMENTO..., 1925e, p. 5).
>
> 3º ano – 1º semestre – Primeiros terrenos povoados de Goyaz. Descoberta do ouro como móvel do descobrimento. Os bandeirantes. Creação da Capitania de Goyaz. Governadores e capitães generaes. Cathequese dos índios. D. Damiana da

[178] Não foi possível localizar o programa de historia do primeiro ano; por isso, iniciamos a discussão a partir do segundo ano.

> Cunha. Reações contra o regimen colonial. Brigadeiro Phillipe e Pe. Bartolomeu Marques. Breve noticia sobre o período monarchico e republicano em Goiaz. Goianos Illustres.
>
> 2º semestre – Descobrimento do Brazil. Lendas e anedoctas sobre Caramuru e outros povoadores. Indigenas e seus costumes. Fundação da Bahia e do Rio de Janeiro. Thomé de Souza. Mem de Sá. Villeganion. O Brazil espanhol e o Brazil batavo. Conjuração Mineira. D. João VI e influencia benéfica de seu governo para o Brazil (REGULAMENTO..., 1925f, p. 7).
>
> 4º ano – 1º semestre – Primeiro Imperio. D. Pedro I. José Bonifacio, Clemente Pereira, Regencia, Padre Feijó. Segundo Imperio. Pedro II. Duque de Caxias. Euzebio de Queirós e a abolição do tráfico de escravos. Visconde do Rio Branco e a lei de 28 de setembro de 1871 ou Lei do Ventre Livre. Lei de 1885, Lei dos sexagenários. Lei de 13 de maio. Proceres da República.
>
> 2º semestre – Proclamação da República. Seus presidentes. Governo Provisório. Deodoro da Fonseca. Floriano Peixoto e Benjamin Constant. Grandes nomes nacionaes: Barão do Rio Branco, Ruy Barboza, Oswaldo Cruz, Carlos Gomes. Influencia benéfica da imprensa para o progresso do paiz. Revisão geral da matéria (REGULAMENTO..., 1925f, p. 8).

Mais uma vez, tudo era história do Brasil porque tudo compunha a pátria, e havia grandes nomes e feitos merecedores de registro e ensino; atitudes patrióticas e cidadãs, vindas do mais próximo ao mais distante, tanto no tempo quanto no espaço. A escola é referência de articulação concêntrica e também articuladora da inclusão da sociedade e sua história. As relações entre História do Brasil e História de Goiás não estabelecem matematicamente uma cronologia, embora isso tenha sido anunciado na justificativa do programa, no Artigo 68, formando blocos de conteúdos separados por sua dimensão geográfica, entre os anos seriados. Também internamente, no que se refere aos conteúdos sobre Goiás, não se conseguiu realizar uma articulação de significados na transição município-estado, retornando aos antecedentes da mineração – os bandeirantes – ao penetrar no estudo do estado enquanto unidade federativa. A questão indígena passa a ser objeto de algum estudo como cultura especifica, embora permaneça tendo lugar na cena histórica apenas após a chegada do colonizador, que era reafirmado como descobridor do Brasil e de Goiás, cuja referência da presença indígena foi Damiana da Cunha, caiapó que prestou serviços à monarquia para o controle e a submissão das populações indígenas, inclusive sua própria etnia.

Elementos que antes não compunham itens do programa passaram a compor os conteúdos, como a questão da abolição da escravidão, a partir dos homens que teriam procedido a sua libertação e a legislação correspondente. Também nomes que antes não tinham sido merecedores de registros, especialmente os que compunham a cena republicana, passam a ser objeto de estudo. O conteúdo sobre a república se sintetizava na sequência dos

homens eleitos para a memória e a história ensinada, mesmo que isso se amplie para outros campos de sua intervenção como o sanitarista Oswaldo Cruz e o musico Carlos Gomes, também cumpridores, em suas áreas, de tarefas afirmadoras da república pretendida. A revisão ao final do curso explicita uma intenção articuladora dos conteúdos, assim como a possibilidade de preparação para a seleção do Liceu, através do exame de admissão.

O curso primário em Goiás, então, após 1918, ganhou impulso tanto através de uma ampliação de possibilidades de matrícula quanto do aperfeiçoamento da organização de seu funcionamento, incluindo os programas e as exigências legais da atividade docente. Embora as condições objetivas de sua execução não acompanhassem o discurso oficial, esse próprio discurso cumpria a tarefa de afirmação da noção republicana de educação e história, e caminhava para a consolidação das articulações entre história ensinada e formação do cidadão republicano.

3.2.2 O Liceu e a História Ensinada no Começo da República em Goiás

O elemento demarcador da história do Liceu nos anos iniciais da república em Goiás foi o processo de sua equiparação ao Ginásio Nacional, antigo Colégio Pedro II, o que somente se efetivou, pela primeira vez, depois que quase todos os outros liceus do país, 50 deles, já tinham passado por essa transformação (BRETAS, 1991). Como se sabe, a equiparação significava a autorização para a emissão de certificados e diplomas de conclusão de curso que habilitavam para o curso superior. Isso, politicamente, significava o reconhecimento da qualidade das atividades por ele desenvolvidas, o que por, sua vez, era mensurado pelo seu esforço e aceitação em executar todas as condutas programáticas e regulamentares estabelecidas pelo Ginásio Nacional. Em Goiás, esse procedimento se transformou em objeto de disputa política regional e era considerado trunfo para o governo que o finalizasse. Do ponto de vista de sua inserção na formação da juventude das elites dirigentes, a equiparação significou a ampliação significativa do número de matrículas e a redução da evasão de alunos para cursos secundários preparatórios oferecidos em outros estados.

A baixa taxa de matrículas no Liceu, nos anos iniciais da República, foi reconhecida publicamente pelos sucessivos governos, como constou de relatórios de vários deles, a exemplo do apresentado por Urbano Coelho de Gouveia, que apresentava os entraves para manter o funcionamento do curso secundário, citando um dos problemas mais sentidos – a contratação de professores –, que também inviabilizava a instalação do curso normal: “É com grande difficuldade que o governo tem conseguido prover as cadeiras do Liceo em que há alunnos matriculados por ser diminuto o vencimento dos professores tornando necessário a

contratação de particulares. [...] Por egual motivo não poude ser installada a escola normal" (MENSAGEM..., 1899, p. 2).

Isso, evidentemente, repercutia sobre o ensino de história. Para o ano letivo de 1899, por exemplo, foi inscrito apenas um aluno para as provas de História Universal e do Brasil, enquanto, para português e francês foram inscritos quarenta alunos em cada disciplina, considerando as matrículas do Liceu da Capital e das aulas avulsas de Porto Nacional e de Palma, no Norte do estado.

Em 1904, já durante o governo de Xavier de Almeida, foram inscritos e aprovados plenamente dois alunos para a cadeira de história. Nesse ano, as bancas dos exames preparatórios eram únicas para História e Geografia, composta pelos professores Coriolano Augusto de Loyola, Matias da Gama e Silva e Francisco Ferreira dos Santos Azevedo (LICEO, 1904, p. 4). As bancas eram constituídas por membros da intelectualidade regional, notadamente jornalistas, escritores, advogados, todos, de alguma maneira, vinculados aos quadros da política regional na maioria, funcionários públicos, mas não necessariamente professores.

O professor Francisco Ferreira dos Santos Azevedo participou de quase todas as bancas para exames de História e Geografia ao longo de toda a Primeira República e teve papel de destaque na produção e afirmação das comemorações cívico-patrióticas efetivadas nesse período, especialmente na elaboração dos discursos proferidos nesses eventos solenes e públicos, inclusive os que se referiam à história regional. Professor temporário de Geografia no Liceu até 1907, quando foi aprovado com distinção no concurso para professor efetivo dessa disciplina (BRETAS, 1991), foi encarregado, pela congregação da instituição, de produzir uma *Memória Histórica* do Liceu, em 1095, em substituição ao professor Jeronimo Rodrigues de Moraes, que havia sido indicado anteriormente para a tarefa.[179] (RELATTORIO..., 1905, p. 2). Esse professor também contribuiu para a produção da participação goiana no *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil*, programado pelo IHGB para compor as comemorações do Centenário da Independência, escrevendo os conteúdos referentes à fauna, flora, limites, superfície e população de Goiás.

O quadro geral de esvaziamento do Liceu não se alterou significativamente, nos primeiros anos do século XX. Isso somente começaria a mudar a partir de sua equiparação ao Ginásio Nacional, cuja efetivação se tornou projeto político fundamental para Xavier de Almeida, que revelou e assumiu o significado dos projetos educativos tanto para a afirmação

[179] Não conseguimos localizar nenhum documento que o professor Ferreira teria produzido em cumprimento a essa designação.

da República quanto para suas intenções oligárquicas regionais. Visando tal conquista política, esse governo implementou a reforma do Ensino Secundário, alterando o funcionamento do Liceu e da Escola Normal já no começo do primeiro ano de seu governo, através da Lei n. 1.233, de 15 de março de 1904 (REGULAMENTO..., 1904, p. 2). Esse documento oficializava a adoção do projeto de educação para a cidadania republicana: "Art. 1- O Lyceo é uma instituição de ensino secundário e tem por fim proporcionar a instrucção não só para matricula no curso superior do Estado, como também para o desempenho dos deveres civicos e moraes do cidadão" (REGULAMENTO..., 1904, p. 2).

Nesse regulamento, mantinha-se a Escola Normal como anexo do Liceu, com disciplinas comuns; implementava-se a gradativa seriação do ensino secundário tanto no Liceu quanto na Escola Normal, cujo único diretor, João Alves de Castro, era também Secretário da Instrução, Indústrias, Terras e Obras Públicas; instalavam-se aulas avulsas pelo interior do estado e reafirmavam-se os programas do Ginásio Nacional como referência para todas as disciplinas do ensino secundário goiano, cumprindo as exigências para a sua equiparação. (REGULAMENTO..., 1904, p. 3). Assim se apresentavam seus conteúdos para o ensino da história:

> Na história mencionar-se-ão os acontecimentos políticos, scientificos, literários e artísticos de cada epoca memorável determinando as causas que formaram o progresso ou o estacionamento da civilisação, apreciados os homens que concorreram para as revoluções beneficas ou perniciosas da humanidade. No ensino de Historia do Brazil devem ser precisadas as seguintes phases: a do descobrimento e a da conquista, a da expansão e a da resistência, a do desenvolvimento autonômico e a da independência, a do regimen constitucional monárquico e o do periodo republicano (REGULAMENTO..., 1904, p. 3).

O programa assim colocado era um instrumento positivo e fundamental para a conquista da equiparação do Liceu ao Ginásio Nacional e para a afirmação da escrita e do ensino da história republicana. Mantinha-se a eleição dos fatos que mereceriam ser lembrados e ensinados, a começar pelos acontecimentos políticos, cujo critério de seleção seria seu significado para a marcha do progresso das civilizações, registrada pela sequência linear dos acontecimentos e cujos exemplos deveriam orientar a pretendida marcha para o progresso da nação brasileira. A chave, então, era "progresso", que orientava a noção de república. O programa de história do Brasil seguia a tríade Colônia, Império e República, mas era apresentado de forma adjetivada, segundo a cultura histórica republicana. Ainda não constavam desse programa conteúdos relativos à história regional. O acervo disponível na biblioteca para atendimento do Liceu e da Escola Normal era diminuto, o que, inclusive, promovia reconhecimento público do governo sobre a sua precariedade e a necessidade de sua

ampliação, posto que esse quadro poderia comprometer o projeto de equiparação. Mas, mesmo assim, no que se referia à história, representava a identificação da história ensinada em Goiás às orientações nacionais para sua execução (HOLLANDA, 1957), nesse momento, especialmente influenciada por autores como João Ribeiro e Silvio Romero, presentes no acervo da biblioteca do Liceu:

> *Historia*
> Historia Universal - Berquó
> Historia do Brazil - M. Maia
> Historia Universal - M. Pinto
> Historia do Brazil - F. Carvalho
> Historia do Brazil - Epitome M. Pinto
> Historia do Brazil - João Ribeiro
> Historia do Brazil - Silvio Romero
> Historia Universal - Webber
> Historia de São Paulo – T. Amaral (BIBLIOLTECA..., 1904, p. 3).

Toda essa movimentação ainda não foi suficiente para desencadear o processo de equiparação do Liceu ao Ginásio Nacional, mesmo sabendo-se que no primeiro ano de implementação da seriação no secundário oficial goiano, foram aprovados 15 alunos em todas as matérias do primeiro ano do curso (EXAMES..., 1904, p. 8) e que o próprio Diretor do Liceu e Secretário da Instrução se referia às mudanças observadas na rotina da instituição como merecedoras de reconhecimento:

> Com a promulgação do Regulamento de 15 de março do ano passado (1904), o Lyceu e a Eschola Normal que viviam uma vida inglória e completamente anarchica, já apresenta resultados lunos zado. O serviço lectivo já esta lunos zado, a disciplina e a ordem reinam no estabelecimento e os lunos e mestres procuram cumprir seus deveres. O Lyceu hoje já é um instituto digno de nossa capital, tendo readquirido a confiança publica. Resolvido esse problema que aos olhos de mitos parecia difícil, toda nossa atenção deve convergir para obtermos sua equiparação ao Ginásio Nacional (RELATORIO..., 1905, p. 2).

Ficava evidente o significado da equiparação do Liceu para a afirmação política do governo Xavier de Almeida. Apesar do discurso entusiástico, as atitudes não eram assim tão efetivas, a exemplo da preocupação manifesta nesse mesmo relatório com a necessidade de ampliação do acervo da biblioteca, que, nesse intervalo, não recebeu sequer um novo livro[180] (RELATORIO..., 1905, p. 3). Mas, era preciso conquistar a equiparação o quanto antes e, por isso, em 1906, novo regulamento para o ensino secundário foi aprovado através do Decreto n.

[180] A partir de 1933, o Liceu passou a sediar provisoriamente o Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (INSTITUTO..., 1933, p. 6), criado nesse mesmo ano. Ele não chegou a disponibilizar qualquer acervo a alunos e professores do Liceu, porque não chegou a ter atividade significativa nesse período, o que somente viria a acontecer após a transferência da capital, quando ele também foi transferido para Goiânia (TAVARES, 2000).

590, de 8 de janeiro de 1906, que anunciava em seu primeiro artigo, pela primeira vez, a intenção de articular-se ao ensino superior, além de registrar a história da instituição, uma das mais antigas do país: "O Lyceu, fundado em 23 de fevereiro de 1847, é um externato de instrucçao secundaria e tem por fim proporcionar o ensino das materias necessarias à matricula nos cursos superiores da Republica e à obtenção do grau de bacharel em sciencias e lettras" (REGULAMENTO..., 1906a, p. 3).

Compondo esse projeto, foram alterados os programas e os currículos para adequá-los completamente ao Ginásio Nacional, incluindo disciplinas como Mecânica e Astronomia, Literatura e Lógica. No campo da história, permanecia a História Universal e do Brasil, com algumas alterações nos conteúdos e assim apresentados:

> Na historia mencionar-se-ão, sem jamais descer a minudencias, os acontecimentos políticos, scientificos, artísticos e litterarios de cada época memorável, serão expostas as causas que determinaram o progresso ou o estacionamento das civilizações nos grandes periodos históricos, aprecciando os homens que concorreram para as revoluções benéficas ou perniciosas da humanidade, mormente os da America e sobretudo os do Brazil, agruppando em torno delles os factos característicos das phases em que dominaram o espírito publico, devendo ser o principal escopo do programa e do ensino, na historia pátria particularmente instituir a historia educativa e vivificadora do sentimento nacional (REGULAMENTO..., 1906b, p. 3).

Mantendo o eixo geral do conteúdo estabelecido pelo regulamento de 1904, esse programa ampliava sua articulação com a história elaborada e ensinada na república através da centralização na história do Brasil, da inclusão da história da América e especialmente pela explicitação do papel atribuído à disciplina na formação do cidadão patriota. Isso se faria associando os fatos dignos de lembrança, demarcadores da periodização, aos homens considerados responsáveis por eles e, portanto, merecedores de terem seu exemplo vivificado e seguido, porque ensinado por uma história, enfim, educativa, e não apenas descritiva e contemplativa, saturada de minúcias. Pretendia-se o sujeito que compreendesse a pátria como resultado de uma história de grandes feitos que se encaixavam no projeto republicano e que estimulavam a mesma atitude em quem a estudasse.

Nem sempre isso repercutia como se pretendia. A rotina do Liceu foi alterada com o estabelecimento de um conjunto de medidas disciplinares que visavam adequá-lo às exigências do Ginásio Nacional, o que resultou em um problema a mais, porque os alunos reagiram de maneira explosiva às punições e à vigilância recrudescidas desde a aprovação do novo regulamento. Foi o que se registrou em Goiás, mesmo que essas manifestações não ocorressem sob qualquer tipo de elaboração política a ela articulada. Esse controle da rotina de professores e alunos a partir de 1906 foi assim recrudescido para que a vistoria realizada

por representantes do Ministério da Justiça, prevista na escola como exigência parcial para obtenção da equiparação, fosse positiva. Segundo Bretas (1991), essas medidas disciplinares provocaram rebeliões e protestos dos alunos, pois eles "reagem com violência e vandalismo. [...] forros de mesa são arrancados, tinteiros viram sobre mesas, bancos e assoalhos, nomes feios são escritos nas paredes (BRETAS, 1991, p. 480). Complicando ainda mais a situação, a aplicação de punições aos alunos rebelados poderia corresponder a retaliações por parte dos influentes pais dos estudantes, membros de famílias politicamente articuladas ao poder estadual, e melindrar acordos. Ou ainda, como afirma Bretas (1991), as punições efetivamente aplicadas, além de raras, passavam por um filtro que poupava os filhos dos aliados.

Foi necessário esperar que terminassem as aulas do ano de 1906, para, enfim, o governo do estado requerer oficialmente a equiparação do Liceu de Goiás ao Ginásio Nacional, o que se efetivou através de documento enviado ao Ministro da Justiça em 6 de dezembro daquele ano. Desde então, produziu-se uma expectativa pública através do jornal oficial pela finalização do processo de equiparação, compondo a intenção de transformar esse feito em um marco do governo Rocha Lima, então componente do grupo xavierista, como se podia observar em textos como o de que aqui reproduzimos pequeno trecho:

> A equiparação definitiva depende apenas do relatório que o delegado da instrucção deve apresentar ao Ministro do Interior. Os institutos officiaes dos estados, como é o nosso, podem ser equiparados antes de decorrerem os periodos de observação a que, segundo o Codigo de Ensino, estão sujeitos os institutos particulares. Não duvido dizer que o Lyceu de Goyaz em breve gosara dos benefícios da equiparação não so pela observância fiel do regimen e programa nelle adotado como por ser sua freqüência superior a 70 alunos (LYCEU..., 1907, p. 4).

Foram vários textos publicados nesse período, criando o clima e a expectativa política planejados, até que a equiparação se efetivou em 5 de setembro de 1907, através do Decreto n. 6.636, quando apenas Sergipe e Espírito Santo ainda não tinham institutos equiparados ao Ginásio Nacional (BRETAS, 1991). Mas, foi o que bastou para que se promovesse imediatamente uma grande festa pública com banda musical, passeata, fogos, soar de sinos, discursos em homenagem ao presidente do estado, ao secretário da Instrução e ao ministro, seguidos de *Te-Deum* e baile no salão nobre do Liceu. O *Semanário Official* publicou, dias depois, o telegrama de Hermenegildo Lopes de Moraes, que, do Rio de Janeiro, informou a equiparação ao governo: "Lyceu foi equiparado decreto hontem. Hermenegildo" (RIO..., 1907, p. 1.) Em meio a tantas comemorações, as punições continuaram a ser aplicadas, como essa destinada ao jovem que viria a ser autor de uma das obras mais emblemáticas da literatura produzida em Goiás, o clássico *Tropas e Boiadas*, registrada publicamente nas

páginas do jornal oficial do estado, na mesma edição que noticiava a equiparação: “Excluindo do Lyceu por 15 dias a vista da representação apresentada pelo professor de Frances e pelo bedel do Lyceu, o alunno Hugo de Carvalho Ramos por ter infringido o § 8º do Artigo 92 do Regulamento e mandando que lhe contem as respectivas faltas” (REPRESENTAÇÕES, 1907, p. 6). Esse artigo trata das punições aos alunos e o parágrafo em questão estabelece, especificamente, as punições pelo desacato a autoridades escolares.

Seguiu-se, após a equiparação, um período de ampliação das matrículas e de frequência no Liceu, que perduraria até 1911, quando, por força de legislação federal, o Liceu goiano e vários outros tiveram suas equiparações canceladas pela reforma educacional implementada pelo Ministro Rivadávia Correa, através do Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 (BRETAS, 1991). Nesse período, a oligarquia Caiado já dirigia o estado através do Presidente Urbano Coelho de Gouveia. A justificativa para a suspensão da equiparação se fundamentava na pouca ou nenhuma fiscalização sobre os institutos estaduais e no não cumprimento dos programas do Ginásio Nacional. A equiparação equalizava legalmente não só os diplomas, como também as carreiras docentes e o reconhecimento e prestígio dela decorrentes, o que, de maneira alguma, agradava os influentes catedráticos do Ginásio Nacional, que, a partir de então, voltava ser chamado de Colégio Pedro II.

Em 1915 foram retomadas as movimentações pela re-equiparação a partir da publicação do Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, que reabria a possibilidade da equiparação, desde que cumpridas algumas exigências, especialmente no campo disciplinar e no processo de seleção de alunos e docentes (BRETAS, 1991).

Em Goiás, essa movimentação produziu um novo regulamento, o Decreto n. 4.470, de 20 de agosto de 1917, que trouxe duas mudanças que visavam ao cumprimento das exigências nacionais: a criação do Tiro de Guerra, como atividade para os alunos do Liceu, e a efetivação do processo seletivo para admissão ao curso secundário (BRETAS, 1991). A partir desse decreto, o Liceu Goiano passaria a ser denominado Liceu de Goiás. O relatório de governo de João Alves de Castro trazia os elementos da história do Liceu, incluindo o processo de equiparação e desequiparação, considerada injusta, ao mesmo tempo em que trazia o discurso necessário para justificar a nova equiparação. Nele se reconhecia o papel da educação para o progresso da nação e, mais que isso, afirmava-se que o governo atuava imodestamente para sua efetivação:

> O futuro das nacionalidades depende exclusivamente da instrucção publica. Dahi o interesse maximo de todos os governos para que tenha maior incremento esse

> ramo de administração. Em Goyaz não tem sido menor o carinho pelo desenvolvimento do ensino [...]. Infelizmente, porem, as difficuldades financeiras tem sobrevindo [...]. Não tem havido também critérios seguros para decretação de leis e regulamentos sobre o assumpto. [...]
>
> Também o Lyceu estava em decadência. Voltei immediatamente as vistas para elle, remodellando-o ao Colégio Pedro II [...]. E tão acertadamente andei neste particular que sua equiparação aos institutos federaes congeneres esta dependendo tão somente [...] de informações sobre a execução do novo Regulamento, visto ter sido o mesmo decretado ad referendum do Congresso (INSTRUCÇÃO..., 1918b, p. 2).

A nova equiparação, assim como a anterior, teve toda sua tramitação acompanhada e divulgada pelo jornal oficial, ao longo do mês de julho de 1918, para, enfim, ser efetivada em agosto daquele ano, sob comemorações públicas, mas não tão entusiásticas como a anterior. Bretas (1991) informa que a equiparação poderia ter ocorrido muito antes de 1918, mas João Alves de Castro teria intercedido pelo atraso em sua tramitação, no que se referia ao legislativo estadual, para que a conquista se desse o mais próximo possível do processo eleitoral através do qual ele pretendia retornar ao executivo estadual. Lembrando ter sido ele secretário de Instrução nos tempos da primeira equiparação e seu irmão, Agenor Alves de Castro, em 1918, ser o ocupante desse mesmo cargo, não fica difícil considerar a possibilidade de essa estratégia política ter feito parte de sua campanha, em que ele toma para si o trunfo da nova equiparação. Afinal, o discurso pela modernização e pelo progresso através da educação teria argumentos factuais.

Após a segunda equiparação, o Liceu viveu novo período de expansão das matrículas. Em 1922, por exemplo, estavam matriculados 111 alunos no curso regular –50 no primeiro ano, 26 no segundo, 11 no terceiro, 17 no quarto e 7 no quinto (LYCEU..., 1922a, p. 4). Em 1925, noutro exemplo, foram matriculados 198 alunos (INSTRUCÇÃO..., 1925, p. 12).

Os exames de admissão ao ensino secundário se tornaram rigorosos, chegando a existir cursinhos preparatórios anunciados no jornal: “A professora Zitinha Von Bentezem Santacruz Lima encarrega-se da preparação dos alunnos para exame de admissão no Lyceu de Goiaz” (AULAS, 1921, p. 4). As listas de aprovados nesses exames passaram a ser esperadas com grande expectativa e publicadas, com a respectiva nota, no *Correio Oficial*, a exemplo da longa lista encontrada na edição de março de 1929. (APROVADOS..., 1929, p. 3). Os programas do exame de admissão também passaram a ser publicados no jornal, incluindo os de História do Brasil e Instrução Moral e Cívica, que não compunham o currículo do ensino secundário.

O programa de História do Brasil, ocupando uma coluna do jornal, era composto por 21 itens que abarcavam “Descobrimento da América por Cristovam Colombo em 12 de outubro”

e “descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral em 22 de abril”, até os “Governos Republicanos”, sem definição de quais deles seriam conteúdos da avaliação. O programa incluía a “Inconfidência Mineira”, a “Revolução Pernambucana de 1817” e a “Abolição do Cativeiro” e ainda priorizava a história político-administrativa, mas não incluía temas vinculados à economia ou às relações sociais. A escravidão, por exemplo, somente era mencionada através do feito modernizante e quase republicano de sua abolição (PROGRAMA..., 1925a, p. 4).

O programa para Instrução Moral e Cívica ocupava quase uma página inteira do jornal, composto por 20 itens que descreviam seus conteúdos em 8 linhas, em média, cada um. O programa estabelecia uma rota de conduta moral para todas as instâncias da vida social, do particular e mais próximo para o geral e distante, mantendo o eixo de valores a serem perseguidos na formação do cidadão.

No plano individual: “1- Deveres da vida individual relativos ao corpo, à sensibilidade, à intelligencia, à instrucção e à vontade: asseio, hygiene, temperança, instrucção, vaidade, sinceridade, discrição, modestia, força de vontade, dominio de si mesmo, paciência, firmeza, coragem, trabalho” (PROGRAMA..., 1925b, p. 8). Interessante observar que atitudes concretas, como asseio e higiene, aparecem na sequência de componentes da subjetividade do individuo.

No âmbito familiar: “2- Conhecimento pratico elemmentar do fundamento da família: o matrimonio. [...] Elementos essenciais da família: pae, mãe, filhos” (PROGRAMA..., 1925b, p. 8). No social como um todo: “4- Ideia de sociedade e solidariedade e deveres que dahi decorrem: virtudes pessoais e virtudes profissionais. Justiça, equidade, civilidade, bondade. Valor social do exemplo dos homens virtuosos. Objeto da justiça” (PROGRAMA..., 1925b, p. 8).

Com relação à pátria: “7- Ideia de Pátria, nação, povo, paiz. Elementos essenciais da Pátria. 6- Principaes deveres geraes para com a Pátria” (PROGRAMA..., 1925b, p. 8). Até aqui, temos o conjunto de referências republicanas para a formação moral e cívica do cidadão patriota plenamente atendidas, cujos conhecimentos de história deveriam corroborar. Note-se o reconhecimento da distinção conceitual entre pátria e nação. Daí em diante, apresenta-se um conjunto de conteúdos políticos, lembrando que, para compreender esse projeto educativo não se pode dissociar objetivamente a formação moral e a formação política:

> 7- [...] Ideia de governo: governo da casa, governo da escola, governo da sociedade em geral. Necessidade de governo. O erro do anarchismo e suas consequencias. Noçoes fundamentais de autoridade na vontade esclarecida do povo.

> 8- Ideia de lei. Obediência que devemos às leis. Principais leis do paiz: a Constituição, o Codigo Civil o Codigo Penal (PROGRAMA..., 1925b, p. 8).

A noção de governo persegue toda a vida do sujeito, em todas as instâncias, e isso se firma como uma necessidade garantida pela obediência às leis, cuja negação conduz à incursão no erro do anarquismo. Como se tratava de um exame de admissão para o ensino secundário, é possível imaginar o peso de conteúdos como a Constituição e os Códigos Civil e Penal para os candidatos, oriundos das precárias escolas existentes no estado. Tal peso não era somente em volume de conteúdos, mas também na responsabilidade atribuída a quem passa a lidar com os documentos fundamentais da nacionalidade, objeto de total reverência e contemplação.

Seguia-se um conjunto de conteúdos próximos aos de história político-administrativa e de alguma sociologia política: formas de governo, os três poderes e suas atribuições, direitos e deveres do cidadão, em que se destacava a "obediencia às leis, respeito à autoridade, collaboração com o governo por meio do voto, amor à Pátria acima de todos os interesses da vida privada" (PROGRAMA..., 1925b, p. 8). Esse conteúdo nos apresenta a principal característica e o objetivo da intervenção do Estado na formação do sujeito: a participação e colaboração no governo republicano através do voto. Toda a formação procurava determinar os limites dessa participação, que, produzida através de uma instrução cívica, permaneceria sob total controle e circunscrita ao voto.

Caso assim não se desse, o próprio Estado produziria mecanismos de controle autorizados por essa mesma formação, que também deveriam ser de pleno conhecimento dos candidatos ao Liceu: "17- Restrições necessárias à liberdade pello bem comum, a repressão dos crimes, o estado de sítio" (PROGRAMA..., 1925b, p. 8). Articulando história e civismo, o programa ainda apresentava a exigência do conhecimento das principais datas nacionais e estaduais, bem como os objetos da comemoração. O programa era concluído com um imenso item sobre relações internacionais, destacando o papel da Liga das Nações na paz mundial e a participação do Brasil no arbitramento dessas questões. Esse item cobra que os alunos distingam "as características da guerra justa" (PROGRAMA..., 1925b, p. 8). Vale lembrar que estamos nas primeiras décadas do século XX, marcado pelas disputas neocoloniais, materializadas pela Primeira Guerra Mundial, e a caminho da segunda.

Ser aprovado em um exame com esse programa habilitaria o aluno do Lyceu a ser merecedor de parecer favorável nas avaliações públicas do diretor, realizadas a partir de 1923. Nessas avaliações, publicadas no *Correio Oficial*, o diretor emitia, bimestralmente, seu juízo

sobre os alunos, fazendo julgamento moral público de cada um deles, como nesse exemplo de que selecionamos alguns alunos e suas avaliações:

> Juizo e observações do Director expedidos nos boletins dos alunnos no 3º bimestre:
>
> Romero de Moraes Branco – O Romero, depois de ter sido alunno inimigo da disciplina e dos livros, mudou de conduta e esta agora de parabéns, pelo que eu lhe felicito.
>
> Vahamiré Gonçalves de Pacheco – Se o Lyceu possuisse somente alunnos do padrão d'esta, seria um estabelecimento capaz de competir com os mais acreditados do Rio e S. Paulo.
>
> Alvaro Felix de Souza – É um alunno completo: estudioso, intelligente e amigo da disciplina (LYCEU..., 1925, p. 4).

A pressão pela conduta disciplinada pretendida dos alunos, anunciada publicamente no jornal oficial do estado, oficializava o projeto de cidadão merecedor da aprovação dos dirigentes da pátria e, nesse raciocínio, da própria pátria. Toda a família ficava envolvida por uma visão que o poder político regional produzia e disseminava sobre seus membros e sobre a educação doméstica por ela proporcionada. A isso se juntava o discurso sobre a nova rotina do próprio Liceu, assim descrita pelo jornal:

> Reina nos estabelecimentos de ensino, que parecem uma fremente e agitada colméia, uma actividade febril capaz de vencer todos os óbices a fim de se chegar ao objetivo collimado: a educação de nossa mocidade. O magistério, allentado de novas energias e sentindo que dias sempre felizes o aguardam, da mostras inequívocas de querer trabalhar sem perder a rota que em boa hora se traçou para o desempenho de sua elevada e patriótica missão (PELA..., 1929, p. 4).

Enfim, o professor foi mencionado como componente dessa tarefa patriótica e apresentado como capaz de doar-se plenamente, incasavelmente pelo cumprimento de sua missão. Essa atitude entusiástica pela educação e seu papel no progresso da pátria permaneceu presente e vigorosa, senão ampliada, após as mudanças na direção política do estado, a partir de 1930, pois, permanecia o eixo geral do projeto de formação do cidadão republicano, mesmo que colorido com tintas de outras oligarquias. Aliás, mantendo-se a noção de Republica Velha, não se deixava de demarcar supostas diferenças no projeto educativo e nos esforços para executá-lo, o que, observando-se bem, não atingia seu eixo diretor, indistintamente submetido à noção de pátria e civismo como fundamento da formação da juventude:

> Em nova phase de seu funcionamento, o Lyceu de Goyaz tem elevado ao maximo de sua eficiencia como estabelecimento de ensino secundário. [...] Assim é que em observância das instrucções do Departamento Nacional de Ensino, terá inicio no próximo dia 13, a Semana da Educação, totalmente direcionada a instrucção moral e cívica de nossa mocidade (SEMANA..., 1931, p. 8).

Depois de passar pelo exame de admissão, no ensino de história propriamente dito, mantinham-se os programas fundados nos originais produzidos pelo Colégio Pedro II, assim como sua bibliografia. As aulas de História Universal ocupavam três horas semanais do segundo ao quinto ano, e a História do Brasil ocupava três horas semanais no quinto e último ano do curso (LYCEU..., 1922b, p. 4). A partir de 1933, as bancas de exame final de Historia Universal, História da Civilização e História do Brasil foram desmembradas, dando origem a uma junta composta por 4 bancas, incluindo a de geografia. A primeira banca especificamente estabelecida para a prova de História do Brasil foi composta por Joaquim Carvalho Ferreira, Alcides Ramos Jubé e Pedro Gomes de Oliveira, todos ocupantes de cargos públicos de projeção, além de serem professores em algum momento de sua trajetória.

Ao longo desse período, Benedicto Gomes Barbo de Siqueira foi professor efetivo de história no Liceu, até 1929, precedido por professores temporários. Nesse ano, a função foi desmembrada em dois concursos distintos, e foram aprovados Joaquim Carvalho Ferreira, para História do Brasil, e José de Alvarenga Peixoto, para História Universal, que assumiram suas funções em 1930.

Os concursos para professores também passaram a ser oficialmente mais exigentes, com a publicação dos programas de provas nos jornais, além da publicação já corriqueira dos editais. Em 1925, por exemplo, o ponto sorteado no concurso para professor de Instrução Moral e Cívica foi "A família", sobre o qual o candidato se submeteria à prova didática, além de apresentar duas teses sobre temas de sua escolha, a partir do programa oficial (CONCURSO..., 1925, p. 6). Em 1929, o concurso para professor de História do Brasil permaneceu com inscrições abertas entre maio e outubro, com editais frequentemente publicados no jornal, inclusive com antecipação do ponto a ser tratado nas provas, mas sem candidatos inscritos (LYCEU..., 1929, p. 4). Somente em 12 de novembro de 1929 foi realizado o concurso com apenas um candidato inscrito, cuja aprovação foi assim anunciada no jornal de 5 de dezembro:

> Com muita competência desputou a cadeira de Historia do Brazil no concurso recentemente realizado no Lyceu, como candidato único inscrito, o Sr. Dr. Joaquim Carvalho Ferreira. A defesa de suas theses deixou no espírito de todos que tiveram o prazer de ouvi-lo a mais grata impressão pello conhecimento profundo de nossa historia pátria (CONCURSO..., 1929, p. 6).

Interessante observar que todos os textos que se referem à pátria estão na segunda pessoa do plural, na intenção de incluir todos, politicamente, no mesmo projeto de nação, como se "fôssemos" todos um corpo único, efetivamente. Isso compunha a formação para

total doação à pátria, que aparece em todas as dimensões da educação republicana, inclusive nos elementos não diretamente afeitos ao ensino regular de história, mas vinculados à cultura histórica republicana. Foi o que se observou com a introdução do Tiro de Guerra como atividade escolar componente de uma concepção de nação e cidadão. Os tiros de guerra, criados pelo Ministério da Guerra, surgiram como resultado das campanhas capitaneadas por Olavo Bilac à frente da Liga de Defesa Nacional, com o propósito de compor a formação do cidadão republicano, movido pelo civismo, formando corpo e alma para servir à pátria. Com o Tiro de Guerra, o aluno maior de 16 anos cumpriria o serviço militar sem ter de deixar os estudos.

Desde sua instituição, os alunos do Liceu, cumprindo o novo regulamento e atendendo à crescente militarização da escola, passam a realizar treinamento militar dentro do próprio Liceu e a desfilar como tropa nos eventos cívicos que proliferavam: "A grande data da Independência do Brasil não passou desapercebida entre nós. Às 6 horas da manhã, em frente ao Liceu de Goiaz formaram os alunos do Tiro de Guerra 78 daquelle conceituado estabelecimento de ensino a fim de ser prestada continência ao Pavilhão Nacional" (7 DE..., 1931, p. 6). Nesse período, o uso do uniforme passou a ser critério para a entrada dos alunos no prédio, e as cobranças eram anunciadas no jornal (LYCEU..., 1920, p. 6). O uniforme incluía o distintivo da arma da Infantaria e o globo, distintivo do Batalhão Escolar, com as iniciais L. G. na gola, boné tipo americano, botas e polainas (BRETAS, 1991). Desde 1918, a rotina passou a ser anunciada através de toques de sino, foram estabelecidas regras de conduta dentro da escola, como levantar-se sempre que um professor passar, estando o aluno dentro ou nas imediações do Liceu.

Assim, o Liceu cumpriu suas tarefas nos 45 primeiros anos da republica em Goiás, mais uma vez combinando projeto nacional de nação e educação aos interesses regionais em disputa, em que a equiparação ao Colégio Pedro II e sua manutenção, promoveu e justificou um conjunto de medidas que, ao mesmo tempo, garantiram a afirmação dessa articulação ao projeto nacional e serviram de combustível político para os grupos regionais. Assim, o ensino de história não se furtou a compor sua intervenção, então associada à instrução moral e cívica, que extrapolava, mais uma vez, os limites da sala de aula.

3.2.3 A Escola Normal em Goiás e o Ensino de História

Ao longo do Império e da Primeira República, por várias vezes, criou-se, instalou-se e desinstalou-se a Escola Normal em Goiás. O vaivém de sua existência raramente ultrapassou, nesse período, os limites da intenção da legislação que a criava, e ela foi poucas vezes efetivada e colocada em funcionamento. Ao final da Primeira República, iniciou-se um explícito incentivo à iniciativa privada para a criação e manutenção de escolas normais, o que foi ampliado após 1930. Até essa data, um longo percurso se cumpriu. Quando as escolas chegaram a funcionar em espaço anexo ao Lyceu, esse funcionamento ocorreu em instalações precárias, com poucos alunos, por pequenos e irregulares períodos.

Em 1904, durante o governo Xavier de Almeida, foi novamente instalada a Escola Normal oficial junto ao Liceu, como uma escola mista com cursos de 4 anos de duração. Criou-se também a Secretaria de Instrução e Obras Públicas. Mesmo assim, o número de formandas era ainda insignificante (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

O crescimento das escolas normais ocorreu mais significativamente a partir da equiparação dos colégios católicos às escolas normais em 1907, autorizados, desde então, a formar professoras primárias. Dos três colégios equiparados às escolas normais, o primeiro a começar a funcionar foi o Colégio Sant'Ana. Ao longo da Primeira República, vários colégios católicos foram equiparados à Escola Normal oficial e passaram a receber subsídios do governo para desempenhar essa função, submetendo-se, para isso, à fiscalização. O que se assistiu nesse período foi a manutenção da Escola Normal oficial quase que apenas para servir de referencial regulatório para as escolas normais privadas confessionais em expansão.

Quando o novo grupo oligárquico se instalou no poder a partir de 1930, esse quadro sofreu alterações, e a educação, inclusive a Escola Normal, passou a ter um papel importante no cumprimento das exigências colocadas pela expansão capitalista acionada nacionalmente e a consequente necessidade de formação de trabalhadores para sua alimentação.

Evidência disso foi o investimento na educação atingir 18% de arrecadação ao ano entre 1930 e 1937. A partir do ano seguinte, a prioridade seria a construção da nova capital já em andamento. O crescimento da rede pública de grupos escolares pôde, de fato, ser observado nesse período. Entre 1929 e 1935, o número de grupos escolares mantidos pelo Estado saltou de 16 para 31, segundo os relatórios apresentados pelo governo em 1933 e 1939. Vale lembrar que para a instalação de um grupo escolar era exigida a matrícula mínima de 140 crianças.

Em 1931, o novo governo interventor aprovou o Regulamento da Escola Normal e Complementar, sob o Decreto n. 658/1931, criando a disciplina História de Goiás para a Escola Normal, que discutiremos logo mais, aliando a criação da disciplina e a adoção da obra

de Americano do Brasil como sua referencia didática, que discutiremos em seção específica neste capítulo.

Os programas de história dos cursos normais não diferiam substancialmente dos programas do ensino secundário fornecido pelo Liceu, o que nos dispensa de fazer essa análise. No entanto, outros documentos direta ou indiretamente relativos ao projeto de historia ensinada nesse período revelam seu significado para a formação do sujeito republicano. Destacaremos três deles: a criação do Premio Felix de Bulhões, a participação de Goiás na cena da educação nacional, via eventos nacionais, e a publicação do encarte "Secção Pedagógica", no *Correio Oficial*, a partir de 1930.

O Prêmio Félix de Bulhões, estabelecido em novembro de 1931, laureava a melhor aluna do Curso Normal anualmente com uma vaga de professora substituta no Grupo Escolar da Capital, por 12 meses, com o compromisso de que a primeira vaga de professor efetivo seria a ela destinada. Ao segundo lugar caberia uma vaga de professora substituta no Curso Complementar do Grupo Escolar da Capital, com direito a substituir a aluna classificada em primeiro lugar, quando de suas ausências no curso regular. A avaliação das alunas seria feita pela Congregação da Escola Normal que submeteria o resultado à aprovação do Interventor Pedro Ludovico. A justificativa para a criação do prêmio e para a escolha de seu homenageado associava a ideia de república, tendo como referência Felix de Bulhões, e a atitude patriótica em relação às tarefas da educação naquele momento. A criação do prêmio assim foi registrada pelo Correio Oficial:

> O patriótico governo do Estado, no elevado intuito de galardear o mérito e estimullar o estudo de nossas patrícias, acaba de crear o Premio Felix de Bulhões [...]. Além de constituir uma justa homenagem a um dos mais illustres goianos, estimula aos estudos das alunas, dissipando no espírito das mesmas a convicção que se arraigara de que o empenho e aproteção valem mais que o estudo e a competencia. [...] Temos certeza que todos que leiam o decreto recomhecerão os patrióticos objetivos do governo goyano no que respeita a difusão do esnio em nossa terra (PREMIO..., 1931, p. 8).

Durante a Primeira República e ainda depois de 1930, foram organizados grandes eventos nacionais focados na discussão de um projeto de educação republicano, em que também se discutiram as questões relativas à história e à história a ser ensinada diante das necessidades colocadas pelo novo momento.[181] Goiás enviou representação aos congressos de

[181] Segundo Itamar Freitas (2006, p. 1, Apêndice IV), eram 'eventos em que eruditos, políticos e técnicos apresentavam suas posições e se predispuseram a debatê-las diante de um público especializado – diferentemente da massa plural dos leitores de prefácios, editoriais de periódicos diários, consumidores de ensaios-manifestos. Trata-se aqui, dos congressos e conferências interestaduais ou nacionais convocadas pela

educação realizados no Brasil, em geral, no Rio de Janeiro, a exemplo da realização local de eventos organizados nacionalmente, como a Semana da Educação de 1931, efetivando sua inserção neste circuito de debates, mesmo que com limitada participação tanto numérica quanto científica, o que não retira o significado político de sua adesão ao projeto:

> Por determinação do Conselho Superior da Associação Nacional de Educação será comemorada de 13 a 20 de maio em todas as escolas do paiz, a Semana da Educação. Sendo sua these principal a propagação da escola regional, a Semana da Educação tem o benemérito e patriótico fim de despertar no seio da população brasileira o amor à educação e ao desenvolvimento intellectual contrabalançado com a pratica, a realização e o empreendimento, tão necessários ao desenvolvimento de um paiz immenso e essencialmente agrícola como o nosso. [...] É dever de todos os directores de estabelecimento de ensino, professores e autoridades pedagógicas a contribuição para os festejos da Semana da Educação que virá espertar na alma infantil o civismo e o amor ao trabalho, forjando o cidadão da Nova Pátria, que tanto necessita de seus filhos para seu reerguimento e progresso (INSTRUCÇÃO, 1931, p. 6).

Para compreendermos as relações entre história ensinada e formação do professor discutiremos alguns elementos fornecidos pelo Suplemento Pedagógico do Correio *Oficial*, que passou a ser publicado em 1930. A publicação desse encarte, por si só, demonstrava a preocupação com a formação do professor para torná-lo capaz de cumprir as tarefas que a pátria lhe atribuía, oficializando e publicando o projeto pretendido, ao mesmo tempo em que realizava sua propaganda como estado engajado na produção do cidadão patriota.

Antes mesmo da publicação desse suplemento, a diretora do Grupo Escolar da Capital já realizava preleções sobre educação, para as quais estavam convidados todos os interessados. A primeira dessas preleções foi feita pela própria diretora e teve como tema a disciplina (PRELEÇÕES..., 1929, p. 6). No ano seguinte, as discussões nacionais sobre educação e seu papel na república passaram a compor o jornal oficial do estado, através da Secção Pedagógica, assim anunciada: “Encarregou-nos o Exmo. Sr. Secretario do Interior de redigir, sob sua esclarecida supervisão, neste canto do Correio Official, essa ‘Secção Pedagógica’. Muito louvável, como se vê, o seu propósito: provocar debates no seio do culto e operoso professorado goyano (FINS..., 1930, p. 1).

De fato, questões fundamentais dos debates sobre educação no país chegavam aos professores goianos. Textos diretamente vinculados à historia ensinada, seus conteúdos e metodologia frequentavam o suplemento, a exemplo do emblemático texto de José Cardoso, membro da Missão Pedagógica Paulista, intitulado “A Historia Patria no Ensino Primário”.

---

união e por entidades representativas de tais comunidades envolvidas com os saberes escolares e do ensino superior.

Nele estava presente uma definição do papel da educação e do ensino de história: “preparação do educando para o meio em que vae viver e para a sociedade polictica no seu conjunto e sobre esse segundo, a importancia do seu alcance tem incontestavelmente o ensino de historia pátria” (CARDOSO, 1930, p. 1); a crítica sobre a seleção dos conteúdos programáticos: “De nada valeu, até o momento, nosso bailarino enthusiamo com os figurões do nosso rico patrimônio de tradições, foram inuteis o calor e a convicção com que buscávamos exaltar os typos representativos da historia patria” (CARDOSO, 1930, p. 1); e a constatação de sua ineficiência política e educacional: “não produziu eco algum no coração de nossas estudiosas e sympaticas alunas, futuras mestras goyanas, as palavras saturadas de sincero amor e respeito aos feitos da nossa historia” (CARDOSO, 1930, p. 2).

Mesmo estabelecendo a crítica ao ensino de historia, reafirmava-se que a escola preparava o aluno para o futuro, quando ele se relacionaria com a sociedade como um todo, tornando, enfim, um de seus membros, o que permanecia considerada sua principal tarefa. Em um primeiro momento, impressiona a acidez da critica feita ao ensino de história em execução na república, mencionando “figurões” ensinados em “inuteis convicções”, através de palavras sinceras, mas “sem eco algum” na formação dos professores. O autor tece esses comentários a partir da suposta intervenção de uma aluna, durante a aula pedagogia: “Eu, professor, não voto nenhuma admiração aos homens do nosso passado. São para mim mui vulgares e desvalorizados” (CARDOSO, 1930, p. 1). Ou seja, a história ensinada como se fazia até então, estava longe de cumprir suas atribuições políticas, reconhecidas como fundamentais, realizando “accusação severa ao methodo pelo qual se faz o ensino da ‘mestra da vida’ nas escolas brazileiras” (CARDOSO, 1930, p. 1). Portanto, nada existe de critica ao conceito oitocentista de história, nem ao seu papel na vida social.

Para que esse papel se cumprisse, não havia intenção de alteração programática conceitual, mas metodológica, o que evidentemente rebateria sobre a seleção de conteúdos, o que, por sua vez, não se limitaria ao curso normal, mas, antes disso, deveria iniciar-se ainda no curso primário, como reconhece o professor Cardoso:

> É que esse eco só teria razão de ser se lhes houvesse no cérebro um lastro de ideias assimiladoras que infelizmente não foram adquiridas nas aulas do curso primário, aulas nem sentidas nem vividas, porque frias, porque recheadas de nomes e datas para o suplicio da memorização, porque destituídas de todo “maravilhoso” indispensável ao interesse ao espírito das crianças, porque falhas, como se conclue, na sua finalidade maior: despertar o conhecimento cívico com o conhecimento histórico que lhe vá ao cérebro pelo coração, enriquecendo a intelligencia e despertando a sensibilidade para dar-lhe a valorização da posição no grande conjunto social, faze-lo compreender a herança histórica que recebe de seus paes e os progressos sociaes em que deve cooperar (CARDOSO, 1930, p. 2).

A expressão chave para a conquista de uma metodologia eficiente é “ir ao cérebro pelo coração”, o que faz do conhecimento histórico um instrumento para a atitude cívica. Tratava-se de conquistar o aluno para a cooperação social para além da sala de aula, onde já estava colocado seu lugar, pela herança deixada por seus pais e pelo progresso a que deveria dar sua parcela de contribuição. Embora se faça a crítica ao uso absoluto da memorização das datas, não há exatamente uma critica à sua presença na sala de aula de história, mas, sim, à sua presença exagerada e ineficiente, além de distante e sem vida. Deveriam ser atribuídos nexos com a vida do aluno, tornando-se o ensino da história interessante e cativante, mantendo-se o conceito de “mestra da vida”. Essa era uma questão a ser enfrentada em todos os cantos do país, pois tratava-se de um projeto de nação: “Algures como aqui o que se verifica é o pouco enthusiasmo com as cousa do nosso passado – resultado e causa, a um tempo, de funesto pessimismo cívico [...] a historia pátria continua sendo cousa insípida, o cantochão monotono das escolas antigas (CARDOSO, 1930, p. 1).

Isso contraditava o projeto moderno de república e de sua inerente cidadania e patriotismo. Para superar essas limitações, o ensino de história deveria considerá-la obra de um conjunto de sujeitos e suas atitudes, que ultrapassavam os guerreiros de capa e espada e a historia administrativa narrada em datas e nomes infindáveis. Até então, ela se limitava ás guerras e seus heróis, e que, por fim, não conduziam à atitude cívica como algo inerente a qualquer um de nós, em seus campos de intervenção na sociedade:

> O estudo dos assumptos históricos degenera em desalinhado evocar de factos guerreiros unicamente, correspondendo à tendência da criança de admirar e apllaudir [...] as pugnas em que predominam o músculo e a bravata militar tornando-o assistente vibrante dos espetaculos vandálicos verificados nos quadros impressionantes das lutas intestinas que empreendemos contra o estrangeiro. [...] Rio Branco deslindando sua diplomacia nas questões de limites, Ruy com seo gênio empolgando a selecta platéia de Haya, Oswaldo Cruz debelando a febre amarella no Rio de Janeiro não assomam ao campo das cogitações como personagens de real valor cívico [...] porque lhes faltou a espada sanguinaria (CARDOSO, 1930, p. 1).

A essa exposição de concepção e método da ciência história e de metodologia do ensino da disciplina, seguiu-se o conjunto de conteúdos distribuídos por ano do curso primário, partindo do mais próximo ao mais distante, tanto temática, espacial e temporalmente, como já foi discutido na seção sobre programas para o ensino primário. Tratava-se de estabelecer uma nova cultura histórica que reconhecia a sala de aula como centro de formação de uma ideia de pátria e de cidadania. A formação do professor era, então, objeto de preocupações e intervenções sistemáticas e estruturais, especialmente no que se refere à sua preparação para o

ensino da História Pátria, mesmo que, em termos de alcance numérico, apenas começasse a mudar o quadro de insuficiência até então registrado na Escola Normal em Goiás.

3.3 DATAS PARA UMA CRONOLOGIA DA HISTÓRIA ENSINADA NA REPÚBLICA

A cultura histórica construída ao longo dos primeiros 45 anos da República compôs o quadro de reordenação do pacto oligárquico, resultado das negociações entre os setores que permaneciam e os que chegavam à cena política nacional. Ao longo do Império, foi construída uma cronologia da história do Brasil e de Goiás, considerando os eixos da escrita história elaborados pelo IHGB oitocentista e reproduzidos através de comemorações, publicações e monumentos então eleitos para serem oficializados e ensinados dentro e fora da escola. Veremos nesta seção o conjunto de datas e eventos que compuseram a reelaboração desta cultura histórica e sua repercussão sobre a história ensinada no início da república brasileira, considerando datas que desapareceram, datas que permaneceram e datas que foram introduzidas ao calendário oficial em Goiás, assim como suas características públicas, incluindo sua inserção na rotina escolar como atividade obrigatória. O *Correio Official* permanece cumprindo dupla função ao longo do período tratado neste capítulo e especialmente nesta seção, como fonte e como objeto de pesquisa, pois, registrando atos oficiais e noticiando acontecimentos, também afirmava a cultura histórica então articulada, produzindo e reproduzindo a história que se intencionava ensinar dentro e fora das salas de aula.

O projeto republicano e positivista de modernização do País incluía a separação Igreja – Estado, com a abolição do Artigo 5º da Constituição de 1824, que reconhecia o catolicismo como religião do Império, caminhando para a formação de um estado racional, secularizado e científico. Isso afirmava a necessidade de legitimação deste novo estado perante a sociedade marcada pela Colônia e pelo Império católico.

> Desse modo, um arcabouço de estratégias políticas, que pode se denominar de "religião civil", foi implementado de maneira a proporcionar a socialização e internalização do republicanismo através das estratégias festivo-patrióticas, tais como, feriados festivos, construções de monumentos cívicos, e a criação da própria bandeira nacional. [...] O calendário festivo sugerido pelos positivistas apelava para alguns elementos que enfatizam o viver coletivo ao dar significados secularizados ou "humanos" e não santos para os feriados (MARTINS, 2011 p. 2).

Isso explica o movimento de reescrita do calendário de comemorações, que mesmo quando mantinha datas constitutivas de um calendário imperial, reelaborava seu significado.

Entre as datas reelaboradas pelos registros públicos e comemorativos na república, destacou-se o 2 de dezembro, data de nascimento do Imperador, tão insistentemente referendada no período anterior. Ao longo do período republicano estudado, encontramos vários registros no jornal relativos a essa data. No ano de 1925, isso assumiu maiores proporções, por ocasião do seu centenário. Nacionalmente, esse centenário foi objeto de comemorações organizadas pelo IHGB, pois nesse ano, "a república continuava a enfrentar inúmeras dissensões por parte dos tenentes e das próprias oligarquias. Reverenciar o passado e reconstruir a memória nacional significavam, em dias tão turbulentos, um convite ao desarme político" (SANDES, 2000, p. 193). Em Goiás, essa função política e simbólica atribuída ao dia dois de dezembro também foi registrada.

"Transcorreu hontem o centenário do nascimento de Pedro II, ex-imperador do Brasil. [...] Modesto e simples, jamais teve pruridos de grandeza nem paroxismos eh vaidade e orgulho. Era um cidadão, incontestavelmente, o maior cidadão da Pátria Brasileira" (PEDRO..., 1925b, p. 4). Em outra edição publicou-se o decreto do feriado do dia 2 de dezembro, que entre várias considerações, assim justificava a decisão: "Considerando que a República se dignifica e eleva rendendo homenagem à memoria benemérita, pois a justiça e a gratidão dos povos julgam seus servidores fora ao quadro dos regimens políticos" (PEDRO..., 1925a, p. 2).

Mesmo considerando que a comemoração é um registro relativo ao Império e ao imperador, em plena república, observamos que essa referência somente aconteceu 36 anos após a vitória do novo regime, quando as disputas pertinentes ao contexto de sua instalação estavam superadas. Ela se deu no episódio de um centenário, que, pelo fechamento de um marco cronológico, costuma evocar a lembrança que, apesar do seu significado para o contexto vivido, não se transformou em um feriado anual, mas, apenas no dois de dezembro de 1925, através de um decreto publicado quase duas semanas após a data de referência. O mais significativo, porém, nesse documento, é que o Império foi usado para reafirmar projetos republicanos: as noções de cidadania e povo.

As datas reafirmadas como componentes de uma história a ser contada pela república foram as que estabelecem marcos fundadores, como o "descobrimento", em 22 de abril e a independência, em 7 de setembro, agora, associadas à noção de federação, assim como aconteceria com as datas incluídas em uma cronologia propriamente republicana. A referência ao dia 7 de setembro não foi interrompida durante a transição império-república, e, a partir do começo do século XX,. assumiria o perfil de uma comemoração federalizada. Temos, então, a cada dia 7 de setembro, dezenas de telegramas recebidos pelo presidente do estado,

congratulando ou retribuindo congratulações, oriundos de outros presidentes de estado, de ministros e do presidente da república, além de telegramas de outras personalidades da cena política nacional e regional. Sempre nas primeiras páginas das edições subsequentes à data, eram publicados os telegramas, como os abaixo exemplificados:

> Maceió, 8
>
> Queira V. Ex, aceitar minhas congratulações pela passagem de mais um aniversário do fato glorioso, a independência da nossa Pátria. Pedro Malta, Presidente de Estado (TELEGRAMMAS, 1904, p. 1).
>
> Bello Horizonte, 7
>
> Apresento a v. ex. calorosas congratulações pela data que hoje passa relembrando o maior glorioso acontecimento da nossa história- a independência nacional. Cordeaes saudações. Affonso Penna. Vice presidente da República (TELEGRAMMAS, 1905, p. 1).
>
> Cuyabá, 7
>
> Assignalando gloriosa data que hoje transcorre brilhante fato independência nossa extremecida Patria com immenso jubilo que tenho a honra de congratular-me com v. ex. por esse notável acontecimento. Respeitosas saudações. Estevam Correia - Vice-presidente em exercício (TELEGRAMMAS, 1925, p. 1).

Eram dezenas e dezenas de telegramas recebidos e enviados, que aqui não cabe reproduzir, registrando uma média de vinte a cada data, às vezes distribuídos em mais de uma edição subsequente. Todos os estados se congratulam reciprocamente, desde os considerados mais influentes na cena nacional, até os menos influentes ou periféricos. Isso consolida o caráter nacional da comemoração, ao mesmo tempo em que afirma o papel dos estados como unidades da federação. Também voltaram a ocorrer eventos públicos para comemorar a data, registrados pelo *Correio Official*: "A data de hoje que assignala na nossa historia o inicio de nossa vida como povo soberano e livre é festejada com uma grande parada das forças federais e do Estado, reunidas na Praça 1º de Julho [...] Estarão iluminados e embandeirados os prédios públicos e haverá retreta" (SETE..., 1918, p. 11). Atos oficiais comemorativos eram assinados por ocasião do dia 7 de setembro, como indultos, a exemplo do que se segue:

> Por decreto desta data e em commemoração á Independência do Brazil, resolveu o mesmo Exm. Sr. indultar os praças do Corpo de Polícia que estiverem presos pelo crime de deserção simples ou agravada e os que se apresentarem no praso de sessenta dia (INDULTO, 1919, p. 3).

Aos poucos, também lideranças políticas regionais passam a enviar telegramas comemorativos a essa e outras datas. No ano de 1909 não foram publicados telegramas deste tipo, pois exatamente neste período estavam ocorrendo mudanças significativas no arranjo

político regional,[182] que não comprometeriam a retomada desses registros no ano seguinte. Enquanto foi ministro da Justiça, Leopoldo de Bulhões, do Rio de Janeiro, enviava regularmente telegramas comemorativos ao presidente do estado. Todos esses comunicados registram o papel do estado e da região no quadro político da Primeira República, já caracterizado pelo pacto conhecido como "política dos governadores" e materializam a ideia de federação, reafirmando a Independência como marco fundador da nacionalidade.

Por ocasião do centenário da Independência, Goiás participou dos eventos nacionais organizados no Rio de Janeiro, tendo à frente o IHGB, e produziu regionalmente sua contribuição para a construção política e intelectual da comemoração. As comemorações dos cem anos da independência do Brasil constituíram um momento privilegiado e estratégico para a "refundação" da nação diante das crises políticas observadas pela Primeira República.

Tal "refundação" se daria com a formação de um campo comum entre monarquia e república, resgatando-se aquela para dar suporte a esta, que se apropriaria do marco fundador sob o viés evolucionista, que dirigiu o movimento republicano (SANDES, 2000). A frustração com o projeto de progresso nacional, explicitada pelos movimentos de vários matizes, experimentados durante o período, deveria ser pelo menos abrandada, senão desconstruída pela reafirmação da monarquia como origem da nação, tendo como referência seu marco fundador. O eixo da comemoração e da elaboração historiográfica foi a recuperação e a reabilitação da proclamação da independência e os cem anos do imperador, a serem comemorados em 1925, evitando-se as demarcações entre império e república.

O IHGB, criado sob a guarida do imperador para garantir a formação da elite defensora da monarquia, estava agora próximo do poder com o aumento não apenas de membros honorários, mas também de membros ocupantes das funções de Estado. A tarefa de construir a comemoração tinha o suporte da documentação acumulada ao longo do período anterior. As necessidades políticas para essa comemoração foram agravadas pelas contradições explicitadas pelos movimentos que questionaram, de norte a sul do País, a experiência da república.

Comemorava-se a fundação da nação para refunda-la:

> No fundo, o que está em jogo são as imagens mobilizadoras do sentimento de nacionalidade que reaparecem constantemente como emblemas a desafiar nossa descrença nas instituições: nos enfretamentos das constantes crises econômicas e

[182] Em maio de 1909, as disputas oligárquicas em Goiás promoveram o episódio que ficou conhecido como Revolução de 1909, com a substituição do Presidente Miguel da Rocha Lima, vinculado ao grupo dirigido por Xavier de Almeida. Esse movimento consolida o poder da nova oligarquia hegemônica em Goiás, os Caiado, e a derrocada definitiva do grupo articulado pelos Bulhões (CAMPOS, 1986; MORAES, 1974; RIBEIRO, 1998)

> políticas, esses emblemas são lançados rememorando o fato de que formamos uma nacionalidade – e por ela somos responsáveis (SANDES, 2000, p. 20).

Isso chegaria a criar as bases políticas para o grande projeto nacionalista hegemônico a partir de 1930. O significado do conjunto de eventos organizados por ocasião do centenário foi explicitado por Sandes (2000, p. 84):

> A comemoração do centenário da Independência constitui marco na história do instituto. Comemorar cem anos significava muito mais do que realizar sessões comemorativas. Era preciso transformar o centenário em momento de reflexão acerca do Brasil. As comemorações, portanto, transcenderam o recinto fechado dos salões do IHGB, transformando-se em prioridade no governo de Epitácio Pessoa.

No contexto das comemorações do centenário, entrava em campo o IHGB – sistematizador e criador da memória nacional, guardião dos arquivos, educador por excelência, para criar e executar o projeto de refundação pela comemoração. Foram então elaborados os elementos comemorativos que materializariam essa refundação. Dever-se-ia ocupar a cidade, as praças, as escolas. Eram monumentos, exposições, obras de arte, eventos e uma significativa produção historiográfica. Entre esses componentes da comemoração, deveria estar a edição do *Grande Dicionário Enciclopédico do Brasil*, que incluiria textos de cada um dos estados que formavam a nação. Nesse contexto, situa-se a contribuição de Americano do Brasil, autor da obra referente a Goiás, que, mais tarde, foi editada como livro didático para a Escola Normal.

A primeira referência sobre a participação de Goiás nas comemorações do centenário foi exatamente relativa a esse dicionário e encontra-se no *Correio Official* de 27 de julho de 1918, noticiando a vinda do doutor Eurico Góes, delegado geral da Comissão Directora do Dicionário Histórico Geográfico e Etnográfico do Brasil, que, percorrendo todo o País, se deslocava de São Paulo para Goiás, com a incumbência de coletar dados sobre sua elaboração e organizar a participação dos estados. (DICCIONÁRIO..., 1918b, p. 9). A obra a ser elaborada, cujo lançamento comporia as comemorações de 1922, traria uma síntese de cada estado e seria um marco na escrita da história do Brasil a partir do projeto republicano.

Consideraremos as relações entre nação e região como componente da construção da ideia de nação projetada e enraizada pela intervenção do IHGB desde sua fundação e sua reedição pelos eventos do centenário. No contexto da Republica, a ideia de federação se tornaria fundamental, e a elaboração do Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil, constituído pela participação de cada um dos estados da nação, contribuiria significativamente para sua afirmação. Ao império e à nação pensados pelo IHBG não

interessaram as regiões como pedaços de um quebra-cabeça. Importava "evitar a composição de histórias regionais desagregadoras da noção de conjunto que se pretendia formar" (SANDES, 2000, p. 27). Isso deveria cumprir o papel de articular os poderes regionais, romper o não controle, contornar as grandes distâncias e a não integração:

> Se for possível afirmar que o império prescindiu do espírito de região no século XIX, o mesmo não se pode afirmar sobre o período republicano. Com Campos Salles criou-se um novo pacto fundado no acordo entre o poder local e o "nacional", isto é, mais uma vez garantiu-se a unidade por meio de um jogo político que garantiu a supremacia dos estados mais desenvolvidos (SANDES, 2000, p. 93).

Não interessava a região à mercê do separatismo, mas como componente da nação. Na reordenação do pacto oligárquico, a compreensão de região assumiria elementos próprios, sem que isso alterasse fundamentalmente a noção de nação, pois, nessa reordenação, preservava-se a ideia de unidade como constitutiva dessa nação. Ser brasileiro seria fundamental. Por essa razão, as regiões não poderiam ultrapassar os limites da nação, mesmo que, efetivamente, elas tivessem papéis distintos e se organizassem em uma hierarquia. As diferenças regionais enriqueceram a nação, reforçaram-na. Situa-se, nesse contexto, a importância da elaboração do *Grande Dicionário Enciclopédico Brasileiro*, instrumento capaz de registrar as diferenças regionais como componentes da grandiosidade da nação e não como espaços próprios, com histórias locais, como já foi dito. Antes de sermos "Goiás", somos parte de um Brasil constituído como tal a partir do marco fundador comemorado, reescrito, reafirmado. Era, então, fundamental resgatar essa centralização como eixo da refundação da nação para dar novo sentido à República ou retomar o antigo sentido dado a ela.

Os estados e as regiões foram sujeitos da história no contexto da nação refundada na comemoração. O Brasil republicano tentava inverter a tradição do século XIX, assentada sobre a ideia de que a nação se resumia ao litoral. Todavia, pensar as partes não poderia implicar a perda do controle do todo sobre elas (SANDES, 2000). Os textos para compor esse grande documento sobre a nação foram, então, encomendados.

Após a reunião entre o delegado do IHGB e o presidente do estado, "que pos todo seu empenho e boa vontade para a realização de tão patriótica missão, resultou ficar o serviço centralisado na Secretaria de Interior e Justiça, e entregue à competência do Dr. A. Americano do Brasil, titular desta página" (DICCIONÁRIO..., 1918a, p 8). Não ao acaso ela foi assumida pela Secretaria de Interior e Justiça, pois além de ser essa uma pasta de articulação política e influência ramificada em todo estado, à sua frente estava um intelectual com fortes vínculos com a história como objeto de estudo. Americano do Brasil, que, conforme anunciamos no

começo deste trabalho, não só coordenou essa tarefa como também teve a sua contribuição para o Dicionário transformada na obra *Súmula de História de Goiás*, mais tarde adotada como texto didático sobre o estado. Sua indicação para essa tarefa se deu em função de seus vínculos intelectuais e políticos no Rio e Janeiro e em Goiás, pois, além de ser componente da oligarquia dominante dos Caiados, através de elo matrimonial, acumulava conhecimento sobre o estado e inserção política.

A tarefa de coordenar a elaboração da secção goiana do Dicionário foi transferida diretamente para uma secretaria do governo e não mais para uma entidade direta ou indiretamente a ele vinculada, como acontecia com atividades desse tipo durante o Império, repassadas então ao Gabinete Literário Goiano.[183] Isso reforçava a dimensão de oficialidade dos acontecimentos e registrava a perda de referência desse gabinete como subsidiário do IHGB em Goiás.[184]

Cada evidência da inserção de Goiás na preparação das comemorações do centenário ia sendo informada pelo jornal. Desde 11 de abril daquele ano, todo funcionário público com salário igual ou superior a 40 mil réis era compulsoriamente assinante do *Correio Official*, com taxa anual de 12 mil réis, descontado na folha de pagamento.[185] Mesmo que tenha sido tomada com interesses financeiros, essa medida obviamente repercutiu na divulgação das informações oficiais para a população. Além disso, permanecia a entrega regular de exemplares em todos os órgãos públicos, o que incluía as escolas. Também a elaboração do material para o Dicionário foi passo a passo noticiada no jornal, como esta solicitação do presidente do estado:

---

[183] As informações obtidas sobre o Gabinete Literário Goiano no *Correio Official* neste período caracterizaram-se pelas convocações para reuniões literárias, como ficou demonstrado também pelos dados colhidos nas atas da entidade relativos a esse período. Durante a Primeira República, as mulheres oriundas das oligarquias dirigentes, especialmente os Caiado, assumiram a direção da entidade e promoveram saraus e sessões de leitura, considerados momentos sofisticação intelectual na vida da cidade. Isso teria um papel significativo na construção de uma referência de formação de conduta esperada das mulheres dessas famílias e da intenção de afirmação da superioridade desses grupos dirigentes (RIBEIRO, 1988), mas não se pode considerar que o Gabinete cumpria o mesmo papel desempenhado durante o Império.

[184] O Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG) não existia na época das comemorações do centenário da independência, apesar da ocorrência de duas tentativas de colocá-lo em funcionamento. A primeira tentativa de fundação ocorreu em 1862, na sala do Palácio do Governo, com 23 membros fundadores. O Instituto esteve associado aos estudos das indústrias, ao trabalho produtivo, chamado de "conhecimentos úteis", situação próxima ao que havia ocorrido na fundação do IHGB. A segunda tentativa se deu no contexto da preparação das comemorações do centenário em 1918, sob o governo de João Alves de Castro, sogro de Americano do Brasil e quando este era Secretário de Interior e Justiça. Na segunda tentativa de funcionamento, o IHGG não seria um órgão oficial, apesar de o presidente do estado ser o presidente honorário do instituto. Durante esse período, Americano do Brasil realizou o levantamento documental para a elaboração do resumo da história de Goiás, que seria a contribuição de Goiás para o Dicionário aqui em estudo. O IHGG só funcionou efetivamente em 1932, portanto, quando o poder regional estava sob novas mãos e o projeto de modernização e desenvolvimento do estado em pleno andamento; quando também se pretendia resgatar e reescrever a história de Goiás (TAVARES, 2000).

[185] Conforme o Decreto n. 5.692, de 2 de abril de 1918, Art. 6 (GOIÁS, 1918a, p. 4).

> O Instituto Histórico, attendendo ao pedido de seu delegado itinerante, enviou ao Dr. Americano do Brasil [...] cento e quarenta questionários que serão distribuídos aos municípios e distritos do Estado, aos Juízes distritais e municipais a fim de que sejam respondidas as perguntas contidas nos mesmos. Goiáz, cujos direitos tem sido sempre contestados em obras deste gênero, já quanto às riqueza naturaes, já quanto às questões de fronteiras, precisa ter uma representação digna e veridca neste grande trabalho de vulgarização. O governo do Estado apella para o patriotismo das autoridades que receberam a incumbência, esperando o cabal desempenho da meritória tarefa (DICCIONÁRIO..., 1918c, p. 6).

O confronto sertão *x* litoral, elemento central para a articulação das relações entre nação e região no contexto da república, teve, na elite goiana, repercussão significativa, através da defesa das riquezas e potencialidades da região afirmando-a como componente da nacionalidade (SANDES, 2000). A matéria transcrita acima exemplifica essa intenção política a ser exercitada através da participação de Goiás no Dicionário. A comissão nomeada para essa tarefa era composta por intelectuais residentes no estado, cuja atividade de organização dos dados coletados foi dividida em duas secções: uma de história, conduzida apenas por Antonio Americano do Brasil e outra de geografia, assumida por quatro pessoas: Gustavo Gonzaga, Frei Reginaldo Tounier, Joaquim Bonifácio e Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. Em 1921, após longo trabalho, foi apresentado o resultado da produção. Segundo o *Correio Official*,[186] o material estava organizado nos seguintes capítulos:

> História judiciária, história militar, história religiosa, história política e administrativa de Goyaz, de autoria do Dr. Americano do Brasil, limites, superfície, população, fauna e floria, da autoria do Dr. Francisco Ferreira, potamographia e nesographia, da autoria do Frei Reginaldo, commércio, industria e viação, da autoria do Dr. Gustavo Gonzaga e o quadro completo da divisão municipal e districtal e das principais povoações com informações summarias sobre cada uma, bem como a biographia summaria de goyanos illustres já fallecidos, de autoria do J. Bonifácio.
>
> O trabalho do Dr. Americano do Brasil, na parte político administrativa compreende apenas o período do tempo colonial e do imperio, nada tratando ao período republicano, por se tratar de fatos contemporâneos (DICCIONÁRIO..., 1921, p. 10).

Estariam presentes então, os aspectos considerados componentes de uma ideia de história como caberia no projeto do IHGB: uma história centrada na vida política administrativa do estado, seguida dos grandes homens que nos serviriam de exemplo, resguardadas as personalidades da cena política hegemônica e institucional em atuação naquele momento. Não tratar o presente republicano também reafirmava a ideia de história como estudo do passado. O material foi remetido à Ramiz Galvão, no Rio de Janeiro, que presidia a comissão central para elaboração do Dicionário. Pouco depois da remessa, o

[186] Após pesquisas em todos os acervos disponíveis, não localizamos os originais desse material. A parte relativa à história foi publicada em 1932. Porém, não há como compará-lo com o material original remetido ao Rio de Janeiro em 1921.

governo do estado manifesta a intenção, junto à comissão central, de que fosse autorizada a publicação, em separado, do material produzido sobre Goiás. Justificava-se tal solicitação por se julgar as informações nele contidas de 'interesse geral'. A solicitação foi acatada pela comissão, que enviaria posteriormente os procedimentos necessários. (GOYAZ..., 1821, p. 4). Vale ressaltar o reconhecimento, pelo governo estadual, do trabalho produzido sobre Goiás como componente de uma formação projetada para a população que aqui residia. Além disso, tratava-se de um material que faria parte uma história oficializada pelo IHGB.

A partir de então, intensificaram-se as atividades de preparação para as comemorações do centenário: anunciou-se a vinda do presidente de Portugal[187] às comemorações, no Rio de Janeiro (TELEGRAMMAS..., 1931, p. 4); registrou-se a chegada da programação oficial das comemorações, enviada pelo Ministro da Marinha. O ministro da justiça convocou o presidente do estado a

> intensificar e desenvolver por todos os meios a propaganda do Brazil para a commemoração do centenário [e rogou] v. ex. a habilitar a comissão executiva com todas as photographias, gravuras, quadros e copias de interesse scientifico, industrial, pittoresco, histórico, geographico e instructivo deste estado e do paiz a fim de serem reproduzidos e publicados longamente (CENTENÁRIO..., 1921b, Noticiário, p. 3).

Esse mesmo ministro enviou 250 cópias do Hino da Independência para serem distribuídas nas escolas, "de maneira a ser, em 7 de setembro de 1922, cantada por todas as creanças brasileiras como regojiso à commemoração da gloriosa data nacional" (TELEGRAMMA..., 1921, p. 4). Nesse momento, tudo circulava em torno da comemoração do centenário. A superação das marcas da Colônia e do Império deveria ter na educação, instrumento para sua comprovação, e deveria também ser demonstrativo da inserção de todo o País no contexto republicano. O Congresso Interestadual de Ensino Primário foi convocado através de telegrama aos estados, em cuja justificativa afirmava-se que

> Tratando-se de questão de interesse vital para o regime e para a própria nacionalidade, espera o Governo Federal do esclarecido patriotismo de v. exa. que este Estado preste concurso para realização deste objetivo, de modo que o Brazil, ao comemmorar o primeiro centenário de sua independência possa ter dado a tão relevante problema solução digna da nossa cultura (CONFERENCIA..., 1921, p. 2).

A educação como objeto das preocupações do Estado republicano é conhecida e reconhecida como componente do projeto de formação do conceito de povo e de uma cidadania pertinentes aos interesses das forças dirigentes do País. Com a aproximação das

[187] Sandes (2000) discute a participação da comitiva portuguesa nos eventos do centenário e a considera componente do "desejo de fortelecer a herança portuguesa em nossa formação racial" (SANDES, 2000, p. 115).

comemorações do centenário, explicitaram-se essas articulações, além de suas tarefas como recurso de propaganda para afirmação desse projeto, em uma prática que combinava direção centralizada e intervenção educativa para o conjunto da sociedade brasileira. Assim, sem qualquer constrangimento, o governo federal indicava que no dia 7 de setembro de 1922 fossem inauguradas escolas espalhadas pelo País. Mesmo considerando que a abertura de escolas era atribuição de municípios e estados, a deliberação partiu da Comissão Central do Centenário, sediada no Rio de Janeiro e foi repassada aos estados:

> Quero crer que uma das maiores, senão a maior homenagem que os poderes públicos constituídos podem prestar à nação para celebrar a passagem do primeiro centenário de sua emancipação política seria, a exemplo do que tem feito outros países muito menos adeantados que o Brazil inaugurar a 7 de setembro um largo numero de escolas pois é difundindo a educação da infância de hoje que preparamos a grandeza futura, dando ao mundo um exemplo da alta compreensão do regimem democrático em que o país floresce.[...] Assim tenho a honra de transmitir a moção unanimemente aprovada.No dia 7 de setembro de 1922, data do centenário da independência do Brazil, cada cidade do paíz, pelo menos as que tiverem 10.000 habitantes ou mais, inaugurará uma escola nova [...] installada mediante ou subscripção pública ou auxilio das municipalidades ou dos estados [...] e que uma vez inaugurada fique a cargo da municipalidade ou do estado ou ainda de alguma instituição idônea dedicada ao ensino (CENTENÁRIO..., 1921a, p. 4).

Ou seja, a prioridade era a inauguração de escolas nas cidades, pois as pessoas observariam o feito e o vinculariam à noção de progresso e modernidade possibilitados pela república, aos cem anos de existência da nação. Para tanto, não se consideravam as condições do estado, tampouco dos municípios para sua instalação, muito menos sua manutenção posterior ao evento, o que não reduzia a intenção de impacto político do discurso que associava o futuro à educação das crianças. Assiste-se, então, à inserção da escola como espaço explicitamente utilizado para a produção e reprodução de uma história a ser ensinada para quem a frequenta ou não.

Pouco depois foi formada a Comissão Central para o Centenário da Independência em Goiás, constituída por 13 pessoas residentes na capital e mais 35 comissões regionais instituídas nos maiores municípios do estado. São duas páginas inteiras do jornal registrando essas comissões (COMISSÃO..., 1921, p. 2-3). No Rio de Janeiro, foi fundada a Sociedade Goyana de História e Geographia, presidida pelo juiz goiano em atividade naquela cidade, João Cancio Póvoa, que participaria das atividades do centenário na capital do País (FUNDOU-SE..., 1921, p. 3), mas da qual não mais se tem notícia após esses eventos.

Em 1922, as reuniões da Comissão Central de Goiás para o Centenário passariam a ser semanais, sempre às quartas-feiras, na Secretaria de Obras Públicas do Estado, convocadas publicamente através do próprio jornal (TERÃO..., 1922, p. 3). Com todos esses registros,

convocações e distribuição de tarefas, foi-se constituindo um quadro geral de propaganda e educação coletiva para a celebração do centenário que associaria festa e afirmação de uma cultura histórica republicana.

Dois outros episódios explicitariam as tarefas político-educativas da celebração dos cem anos da Independência: a Exposição Nacional de 1922 e a Loteria do Centenário. Já discutimos o significado das exposições universais e nacionais no capítulo anterior. Aqui, retomamos aquelas considerações, agora agregadas ao contexto da república e do centenário. A Exposição Nacional de 1922 teria fundamental papel educativo para a população visitante e cumpriria a tarefa de demonstrar a superação do passado colonial pela afirmação da modernidade republicana. O passado colonial, inclusive, teria a oportunidade de ser reescrito e ensinado. Segundo Noé Sandes (2000, p. 111), "era preciso que o Brasil se mostrasse ao mundo como uma nação próspera e independente, e que, para além das conquistas materiais, possuíamos uma tradição, uma história". Foi o que encontramos em comunicado do Ministro da Agricultura, Simões Loppes, ao presidente do estado de Goiás, Eugênio Jardim, sobre a realização da Exposição no ano seguinte:

> Entre as solennidades planejadas para comemmoração de nossa Independência política incluiu o Governo [...] grande Exposição onde figurem productos naturaes e industriaes de todos os Estados do Brasil a fim de bem possamos avaliar nossa evolução e adeantamento no século transcorrido. [...] Venho rogar v. exa. se digne nomear urgência comissão local (EXPOSIÇÃO..., 1921, p. 2).

Para compor a comissão local – a quem caberia organizar uma apresentação das potencialidades e dos progressos do estado ao país para a Exposição de 1922 – foi convidado o jornalista Henrique Silva, tio de Antonio Americano do Brasil e uma de suas principais referências políticas e intelectuais, fundador da revista *A Informação Goyana*.[188] O jornalista já cumpria essa tarefa desde 1917, ano da primeira edição de sua revista. A incumbência foi aceita sob o discurso de ser uma tarefa patriótica e prontamente noticiada no *Correio Official*: "Desvanecido com a lembrança de meu nome, tudo farei para corresponder os patrióticos e nobres intuitos de v. exa. Saudações. Henrique Silva." (RIO..., 1921, p. 3).

As atividades do jornalista na organização da participação de Goiás na Exposição Nacional do Centenário foram sendo noticiadas no jornal oficial do governo do estado, bem como suas solicitações para a composição do acervo a ser exposto. De tudo um pouco se

[188] A revista *A Informação Goyana* – publicada entre 1917 e 1935, ano da morte de seu fundador – cumpria a função de um "orgão temático especializado em Brasil Central, com fins políticos e publicitários, logo, *educativos*" (NEPOMUCENO, 1998, p. 38. Grifo na fonte) e também se encarregava de divulgar as potencialidades naturais de Goiás, assim como sua viabilidade econômica (TAVARES, 2007).

solicitava: redes de algodão grosso de Porto Nacional, cascas da árvore do papel, da Serra Dourada, amostras de ferro do Vão dos Angicos (EXPOSIÇÃO..., 1922a, p. 3).

Enquanto isso, o governo de Goiás era convocado a contribuir financeiramente para a construção do Pavilhão dos Estados, que comporia a Exposição Nacional de 1922. Através de comunicados oficiais, mesclavam-se elogios à atitude patriótica de aderir ao projeto e a pressão explícita para sua imediata materialização em recursos:

> Havendo o governo de v.exa. adherido patrioticamente à idéia de contribuir para a construcção do pavilhão dos Estados, tenho a honra de communicar a v. exa. comissão executiva central deseja saber qual importância fixada para aquella contibuição-como sabe v. exa. O pavilhão dos Estados está destinado a exposição permanente productos e escritório informações do Estado, cabendo a cada um delles a sua contribuição na base de um metro quadrado, quinhentos mil réis. Contribuiram estados de São Paulo, Minas Geraes, Bahia, Espirito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e Alagoas. Não precisa encarecer vantagens tem Estado em figurar alludido palácio rogando tão simplesmente v. exa. fineza dar solução assumpto de tão grande interesse para Estado que v. exa. tão dignamente preside. Simões Loppes - Ministro da Agricultura (RIO..., 1822, p. 3).

As correspondências assinadas por ministros registravam ao mesmo tempo a oficialidade das atividades projetadas para o centenário e a pressão política para a participação financeira dos estados. Informar o preço cobrado por metro quadrado estava associado ao registro dos estados que já teriam pago sua parte. Ao mesmo tempo em que “rogava-se” uma solução, o ministro se poupava de explicitar a importância da adesão. Enfim, o alarde promovido local e nacionalmente em torno do centenário assumia perfil de tarefa política que não estava aberta a questionamentos e cujo resultado na constituição de uma hegemonia política, tanto local como nacionalmente, se revelava do interesse de todos os setores dominantes. Quando Goiás comunicou que não iria contribuir com a quantia estipulada para sua participação no Pavilhão dos Estados, o primeiro telegrama do governo federal apenas acusava recebimento da informação (EXPOSIÇÃO..., 1922d, p. 3).

Logo depois, sucedem correspondências oficiais pressionando para a adesão do estado, nas quais o Ministro da Agricultura, diretor da Exposição, se diz “certo de que v. exa. não poupará esforços para que a participação deste estado na futura exposição seja a mais brilhante e mais completa entre todas” (EXPOSIÇÃO..., 1922c, p. 3). Essa pressão foi aliada à intensificação da propaganda pela adesão de expositores, diante da aproximação do fim do prazo de inscrição, quando foram reafirmadas as vantagens da participação no evento: inscrição gratuita, vitrines e transporte cedidos pela organização do evento, isenção de impostos de consumo durante a exposição, garantia de proteção dos inventos, “opportunidade excepcional para mostrarmos aos industriais e capitalistas estrangeiros nossas riquezas e

potencialidades" (EXPOSIÇÃO..., 1922b, p. 4). Conviviam nas páginas do jornal o anuncio de atividades financiadas pelos cofres dessas arrecadações, como se deu com a propaganda do Congresso Internacional de Mutualidade e Previdência Social, que se realizaria em dezembro de 1922, e a pressão para que os estados desembolsassem recursos para financiar as comemorações (EXPOSIÇÃO..., 1922e, p. 6).

O financiamento das atividades comemorativas do centenário deveria ser garantido. Para isso, além da pressão sobre os governos estaduais para contribuição direta na realização da exposição, também a campanha pela venda de bônus da loteria do centenário chegou às páginas do *Correio Official* com toda intensidade. Em quase todas as edições de 1922 foram publicadas informações sobre valor das premiações, forma de aquisição dos bilhetes, telegramas aos governos para intensificar as vendas, notícias sobre o andamento dos sorteios então tratados como eventos componentes das comemorações, anúncios da prorrogação do prazo para aquisição dos bilhetes, comunicados oficiais sobre a proibição de venda desses bilhetes com ágio ou no cambio negro, avisos sobre a circulação de bilhetes falsos – essas duas últimas atitudes eram consideradas fruto de atos antipatrióticos –, anúncios de perda de bilhete, com recompensa para quem o devolvesse, pois os bilhetes eram nominais. Enfim, foi produzido todo um circuito de informações que construíram um clima de efervescência em torno do sorteio desses prêmios que tanto deveriam financiar as festas quanto compor a comemoração.

Os jornais do segundo semestre de 1922 foram tomados pelos eventos nacionais e locais de comemoração do centenário. Em 29 de agosto foi publicado o programa local dos festejos, que ocupou duas páginas inteiras da publicação para anunciar a sequência de atividades previstas para cinco dias, entre 6 e 10 de setembro, assim anunciadas: "O programa, como se verá, é modesto mas representa a manifestação de nossa cultura cívica ao mesmo tempo em que patenteia a maneira efficaz de associar nosso povo à festas" (CENTENÁRIO..., 1922b, p. 2).

De fato, seria impossível estar na Cidade de Goiás e não tomar conhecimento das comemorações. Desde o dia 6 até o dia 10, haveria hasteamento da bandeira em todos os prédios públicos e escolas, com a presença de todos os funcionários, sempre à seis horas da manhã. No primeiro dia de programação, às 5 da tarde, todos os alunos das escolas primárias perfilariam em frente ao Palácio do Governo, cantariam o Hino Nacional e seguiriam em desfile pela cidade. O mesmo aconteceria no dia seguinte, 7 de setembro, quando, então, seria entoando o Hino da Independência. Nesse dia, à meia noite, teria sido realizada uma alvorada festiva com rojões, com salva de 21 tiros, banda de música, tambores pelas ruas da capital e

repiques dos sinos de todas as igrejas. Às 6 horas, após o hasteamento da bandeira, ocorreria uma parada militar, com a participação de um pelotão de alunos do Liceu, seguida de discursos e palestra do professor de história, Benedicto Barbo, sobre a proclamação da independência. Ao meio dia, nova salva de tiros e almoço para autoridades em palácio, seguida de preleção, pelo doutor Luis do Couto, no Liceu, e *Te Deum* pelas ruas que ligam o Liceu à Igreja da Boa Morte. À noite, baile em palácio. Entre os dias 8 e 10 de setembro, seguem os hasteamentos da bandeira, apresentações teatrais com temas patrióticos pelos alunos do Liceu, inaugurações – a mais expressiva, do novo prédio do Fórum –, palestras, bailes. Consta também, nessa edição, informação de atividades em outras cidades do estado, mas sem detalhar programação. Ressalte-se a plena inserção das escolas, tanto de alunos quanto de professores e demais funcionários, nas atividades. Temos, assim, um conjunto de atividades que associam informação, formação e comemoração, ensinando a história do Brasil e educando coletivamente para a prática patriótica, desde à infância. O desfile dos alunos do Liceu, inclusive, deu-se junto com o da 4ª Companhia de Caçadores, numa clara indicação da militarização do corpo discente, o que, como se viu, compunha uma intenção educativa explícita e crescente sobre a juventude. As edições jornais subsequentes dos jornais trouxeram mais de 70 telegramas de congratulações pela data, registrando a dimensão nacional dos acontecimentos, além de noticiarem detalhadamente a execução das atividades locais anteriormente anunciadas e destacarem a inserção da escola nas festas:

> Tiveram grande brilho os festejos promovidos nesta capital em alusão ao primeiro centenário da independência da nossa nação. [...] A sessão cívica realizada no Lyceu de Goyaz constituiu uma nota evidente de nossa cultura intelectual e os demais festejos correram na maior ordem a elles tendo se associado toda nossa população (CENTENÁRIO..., 1922a, p. 4).

Após as comemorações do centenário, continuaram a ser enviados e recebidos telegramas de congratulações pelo dia 7 de setembro, ao longo de todos os anos do período estudado. A partir de 1922, as comemorações do sete de setembro sempre contaram com grande participação das escolas, a exemplo das atividades de 1925, primeiro ano de Ofélia Nascimento como diretora do Grupo Escolar da Capital: "Por motivo de força maior, realizou-se a 8 de setembro interessante festa promovida pela illustre e esforçada directora do Grupo Escolar, Srta. Ophélia Socrates em commemoração a nossa Independencia, cujo programma, cumprido a contento de todos os presentes, publicamos em seguida" (GRUPO ..., 1925a, p. 6). Segue, até o final da página, extensa programação com três partes, com dez itens cada uma, em que alunos recitavam poemas: "A independencia", por Celia Coutinho; "o 7 de

setembro", por Antonio da Silva, "O Anhanguera", por Alcy de Amorim; "Ypiranga", por Dinah Brito; "Tiradentes", por Antonio Araújo; "Independencia ou Morte", por Eunice Nascimento, entre outros, além do canto coletivo de seis hinos pátrios (GRUPO ..., 1925a).

Outra data que ultrapassou os limites do Império foi o descobrimento do Brasil, ratificado como obra dos europeus em 1500, embora de maneira menos efusiva que as comemorações da independência. Segundo Marins (2011, p. 9) "O dia 3 de maio foi escolhido para comemorar a descoberta do Brasil, por ter sido este dia a inauguração da Assembléia Geral Constituinte em 1823. Esta data, por representar em demasia a razão na forma legislativa, foi trocada pelo dia 22 de abril, correspondendo à chegada de Pedro Alves Cabral em solo brasileiro em 1500 – dia em que teria avistado terra e a nomeado de Monte Pascoal". Porém as edições do jornal oficial em Goiás registram as comemorações do descobrimento em ambas as datas. Nas três primeiras décadas da República, as referencias foram ao dia 3 de maio, oficializado como dia do descobrimento do Brasil: "Congratulo com v. exa. pela auspiciosa data consagrada commemoração descobrimento do Brazil. Saudações. Lauro Muller" (RIO..., 1906, p. 1). O feito de 3 de maio era quase sempre associado a um discurso de enobrecimento da república, a exemplo desse, enviado pelo governador do Pará: "Congratulações v. exa. data memorável descobrimento deste bello e próspero paiz" (BELÉM..., 1905, p. 1). Após as três primeiras décadas da república, as comemorações do descobrimento foram retornando ao dia 22 de abril.

A retomada do dia 22 de abril não apareceu ao acaso e nem se limitou aos sucessivos telegramas de presidentes e ministros. Não eram raros os textos explicativos sobre a data, ao longo das publicações dos jornais nas datas próximas à comemoração, contando a história já afirmada no Império:

> O almirante Pedro Alvares Cabral sahira de sua pátria a 9 de março de 1500 com a incumbência de estabelecer uma feitoria em Calicut.[...] Evitando, diz a legenda historica, as calmarias das costas d'Africa, afastou-se o navegador de sua derrota indo parar em terras d'Ocidente (terras bahianas) onde foi recebido amigavelmente pela tribu dos Tipinuquins ou Tupinaquis que se achava na paria de Porto Seguro quando alhi aportou Cabral em 22 de abril de 1500, data certa do descobrimento do Brasil (DESCOBRIMENTO..., 1922, p. 4).

Porém, mesmo mantida a descrição da ocupação europeia enquanto descoberta, essas referências agora compunham a tentativa de promover uma reescrita dos acontecimentos no Brasil, como envolvidos no conjunto de processos de ocupação da América, articulados a uma noção de pan-americanismo que se firmará nesse período, a exemplo do texto a seguir:

> Hoje, caros leitores, 22 de abril de 1931, completam 431 anos que foi descoberto o nosso Brasil. Completam annos que o Almirante portuguez Pedro Álvares Cabral avistou, à tarde, um monte arredondado ao qual deu o nome de Monte Paschoal [...]. Mas não foi Cabral o primeiro que avistou o Brazil. Antes delle, estiveram aqui dois espanhoes. O primeiro deles foi Pinzon, companheiro de Colombo na primeira expedição à América e que sahindo de sua terra em 1499, descobriu em janeiro de 1500 um cabo a que deu o nome de Santa Maria de La Consolacion (A DATA..., 1931, p. 6).

O pan-americanismo com o qual o IHGB republicano tentará caracterizar a reescrita da história do Brasil e da América se explica pela necessidade de constituição de uma identidade americana, que, mesmo submetida às pretensões de afirmação das nacionalidades, não negava, mas reinterpretava as influências europeias (SANDES, 2000). Assim, "a busca de um ponto de vista americano é preocupação corrente da intelectualidade brasileira, preocupada, sobretudo, em livrar-se de um pessimismo oriundo da mescla racial característica de nossa história" (SANDES, 2000, p. 86). Executando-se essa intenção, em Goiás, foram incluídas novas datas comemorativas, introduzindo-se uma dimensão continental na cronologia que escrevia e ensinava história: o descobrimento da América, a independência do EUA e o Dia do Pan-Americanismo.

A Queda da Bastilha, símbolo da Revolução Francesa de 1789 – referência de modernidade e república, estabelecia o dia 14 de julho como data que exemplificava o projeto a ser seguido, mas, sob um ponto de vista americano, materializando e ensinando o país e o continente que poderíamos ser. Por isso, ele foi renomeado como "Dia da Liberdade e Independência dos Povos Americanos",[189] e a adesão a ele se manifestava através de grande número de telegramas publicados na primeira página do jornal, como os que exemplificamos: "Agradeço e retribuo comprimentos que me dirigistes pela data de hontem de grandiosos resultados para a confraternização dos povos americanos. Guilherme Campos, Presidente Estado" (ARACAJÚ..., 1906, p. 1); "Congratulo-me com V. exa. pela gloriosa data que hoje commemora a República brasileira. Gustavo Richard. Governador" (FLORIANÓPOLIS..., 1907, p. 1); "É com ardente sentimento cívico que nas democracias se deve animar os governantes em relação aos direitos quando os povos na data de hoje em todo mundo celebrado que tenho a satisfação de saudar v. exa. transmitindo ao povo que administra efusivas congratulações. Antonio Olympio" (SÃO PAULO..., 1925, p. 1).

As referências ao dia 14 de julho associam pan-americanismo, civismo, democracia e república brasileira, colocando todos esses elementos como constitutivos de um mesmo

[189] Segundo Martins (2011), a eleição desta data pretendia inserir o Brasil em uma história do mundo, posto ser esse dia "um momento considerado como berço da ação dos homens enquanto reconhecedores de um sentimento universal de Humanidade" (MARTINS, 2011, p. 11). A nosso ver, isso não invalida, mas reforça um projeto pan-americano.

projeto de modernidade e formação do cidadão. Uma data continental insistentemente lembrada e comemorada a partir da república foi o chamado descobrimento da América, em 12 de outubro. Reconhecer-se como americano compunha o projeto de reescrita da história nacional e de inserção do Brasil na história da Humanidade. As edições do *Correio Official* dos primeiros anos do século já demonstravam o significado da data e do acontecimento: "Agradeço e retribuo as felicitações pela data que relembra o glorioso feito de Colombo. Cordiaes Saudações. Affonso Penna. Vice-presidente da República" (RIO..., 1904, p. 1). E prosseguem reafirmando-os ao longo do período, tanto como registro no jornal quanto como evento público: "O feriado de hoje é consagrado pelas leis brasileiras à descoberta do continente americano. Por isso estarão embandeirados os prédios públicos havendo iluminação as repartições federais e retrêta no coreto da praça do Palácio" (12 ..., 1918, p. 4).[190] As referencias à data se sustentavam na comemoração pela lembrança do feito glorioso de um grande herói, ao mesmo tempo em que explicitava seu caráter legal, oficial e festivo. Também é perceptível a intenção em constituir a unidade latino-americana, inclusive do ponto de vista étnico, ao mesmo tempo em que se reafirmava a noção eurocêntrica de mundo: "Queira v. exa. acceitar meus sentimentos solidariedade pela comemmoração maior data raça latina. Saudações. Francisco Calmom" (BAHIA..., 1925, p. 1); "Congratulo v exa. pela passagem memoravel data descobrimento do Novo Mundo. Feliciano Sodré" (NICTHEROY..., 1925, p. 1). Não consideramos haver contradição entre esses dois elementos do projeto de nação republicana ensinado através das datas festivas, pois se intencionava constituir uma identidade americana sem perder o referencial europeu de modernidade e progresso.

Em 1931 o projeto de unidade continental como instrumento de inserção em uma história da humanidade se materializou na oficialização do Dia Pan-Americano, dia 4 de abril, através de decreto assinado em 10 de fevereiro de 1931, por Getúlio Vargas, que estipulava que o 'pavilhão nacional deverá ser hasteado em todos os edifícios públicos, devendo as escolas, as associações cívicas e o povo em geral celebrar ceremonias que demonstrem nosso sentimento de fraternidade para com os povos americanos" (DIA..., 1931, p. 2). O governo de Goiás, especialmente através das escolas públicas, cumpriu a tarefa:

> Realizam-se amanhã, as 17 horas, na Escola Normal, em commemoração ao dia Pan Americano, diversos jogos, inclusive uma interessante partida de *basketball*. Antes do inicio dos jogos falara o professor Joaquim Ferreira sobre a significação da

[190] Para transcrição neste trabalho, selecionamos alguns dos documentos mais emblemáticos e representativos do conjunto que as fontes nos disponibilizaram, de modo a evitar repetições. Porém, em relação às temáticas registradas no capitulo, foram encontrados centenas deles para cada data aqui discutida.

> festa e dos vultos que mais se distinguiram na formação da América Independente. É o seguinte o programma a ser executado no Palacio da Instrução: às 7 horas - hasteamento do Pavilhão da República ao som do Hynno Nacional cantado pelos alunnos da Escola Complementar e Grupo Escolar (AS COMMEMORAÇÕES..., 1931a, p. 2).

A edição seguinte descrevia, como de costume, a execução de todas as atividades anunciadas, com elogios à intervenção do professor Joaquim Ferreira "pela oração com que disse da necessária união dos povos americanos'' (AS COMMEMORAÇÕES..., 1931b, p. 2). A comemoração se estendeu ao interior e também foi noticiada pelo jornal, como a publicação do discurso do ex-aluno das aulas avulsas, Plínio Jayme: "Viva o 14 de abril. Queridos alunnos das escolas da minha terra! A vida pacifica das escolas brasileiras neste novo começo de anno lectivo agitam se hoje pela primeira vez depois das mudanças sentidas no regimen governamental da nação" (O DIA..., 1931, p. 4). Também compondo o projeto de inserção do Brasil em uma história universal e da humanidade, o dia primeiro de janeiro – consagrado pelo calendário positivista à fraternidade universal (MARTINS, 2011), também foi regularmente registrado através de congratulações envidas ou recebidas.

As grandes datas brasileiras produzidas pela república ocuparam pelo menos uma página inteira, a primeira, e metade da seguinte, em telegramas, a cada edição próxima a sua comemoração e não raro, ainda apareceram em edições posteriores. Foram elas: a Proclamação da República, em 15 de novembro, sob o titulo de Dia da Pátria Brasileira; a aprovação da Constituição de 1891, em 24 de fevereiro; o dia 21 de abril, originalmente associado à morte de Tiradentes, mas transformado em Dia dos Precursores da Independência, por ele representados; o dia 13 de maio, originalmente pensado em função da abolição da escravidão em 1888, mas transformado em dia da fraternidade dos brasileiros.

A nação, cuja fundação permanecia referenciada no dia 7 de setembro, carecia agora de constituir-se em pátria, tarefa atribuída à república, instalada em 15 de novembro de 1889. Ela seria capaz de aglutinar um povo, agora cidadão, em torno dos ideais de modernidade, progresso e democracia. Foi o que nos chegou através dos documentos coletados no *Correio Official*: "Apresento-lhes effusivas congratulações pelo 15º anniversário das instituições republicanas destinadas a produzir a grandeza de nossa pátria pella efectividade ordem e progresso. Saudações cordeaes. Borges de Medeiros" (PORTO..., 1904, p. 1); "Em commemoração ao dia em se que proclamou a democracia nacional, me congratulo com v. exa. Saudações. Máximo. Governador" (MACEIO..., 1905, p. 1). Na mesma edição em que se comemorava a democracia instalada pela república, noticiava-se o controle do Levante do

Forte de Santa Cruz, no Rio de Janeiro (RIO..., 1905, p. 1), em que morreram 3 soldados e seu líder, o Cabo Joca, foi assassinado e mutilado (MAEDA, 2007).

A data da Proclamação da República foi a que recebeu maior número de telegramas de cidade do interior de Goiás, enviados ao presidente do estado, numa demonstração da adesão dos chefes políticos regionais ao pacto que deveria garantir a execução do projeto republicano hegemônico até então. A segunda data mais lembrada, registrada e comemorada foi o aniversário da promulgação da Constituição de 1891, referência afirmativa fundamental para a República e para a construção da noção de Pátria. Foi também a única data que permaneceu comemorada em 1909, quando, ainda no primeiro semestre, ocorreu a chamada Revolução de 1909, em Goiás. Enquanto esteve na cena política regional e nacional, Leopoldo de Bulhões infalivelmente enviou congratulações ao governo de Goiás por essas duas datas, além do dia 13 de maio.

A maioria dos telegramas apresenta conteúdos similares e afirmativos do papel da Constituição como suporte para a democracia republicana: "Congratulo com v. exa. pela data anniversario da promulgação do estatuto federal calcado nos mais guerreiros sentimentos republicanos. Graccho Cardoso - Presidente de Sergipe" (ARACAJÚ..., 1923, p. 1). Essas duas datas foram frequentemente objeto de recepções em palácio, com longas listas de autoridades oficiais e chefes políticos regionais presentes publicadas no jornal, além de iluminação e hasteamento de bandeiras em prédios públicos.

A abolição da escravidão, bandeira republicana, também foi amplamente referendada pela comemoração nas primeiras décadas do novo regime, em Goiás. Compondo o projeto de produção do conceito de povo e de cidadão, o dia 13 de maio, "Dia da Fraternidade dos Brasileiros", cuja pretensão era a afirmação de uma sociedade que se reconhecesse capaz de fundar uma nação (MARTINS, 2011): "Congratulo-me com v. exa. pela auspiciosa data da commemoração da fraternidade de todos os brasileiros. Afettuosas saudações. Francisco Salles" (BELLO..., 1923, p. 1). A noção de povo estaria vinculada ao reconhecimento de todos como brasileiros, movidos e unificados pelo projeto republicano de Estado e democracia. Além dos telegramas, textos publicados pelo jornal ensinam o significado da data para a formação do povo brasileiro, como fica explícito neste emblemático texto de Americano do Brasil, cuja longa transcrição, pela qual nos desculpamos, se faz obrigatória:

> Depois de amanha a ampulheta do tempo marcará o trigessimo da abolição da escravatura no Brazil. Sylvio Rómero, Clovis Bevilaqua, José do Patrocínio e Ruy Barbosa já lançaram os últimos arrazoados intellectuaes sobre a importante decisão real divulgando sua influência para o complexo no sangue brasileiro, na economia política e nos dotes de sentimentos das raças latinas. O treze de maio foi uma

> surpreza da sociologia e essa, não raras vezes, sem fazer tendas fora do Evolucionismo, tem sido prodiga de acontecimentos congêneres, ex-abruptos, em terras sul americanas.
>
> A República não tem significado diverso. Se alguém carrear suas pesquisas através de todos os tempos de nossa nacionalidade encontrará aqui e alli elos que denotam o papel do Evolucionismo no grande facto de 88. A Penna de oiro da Princeza como sua impulsionadora pouco influenciaram para a terminação da escravaria. O *veredictum* da regente obedeceu uma obrigatoriedade que não cumprida, levaria a revolução.
>
> Não foram tão poucos os homens e estadistas de 88 os heroes da abolição, não foram as chorincas incendiadas das gazetas, nem tampouco os arroubos eloqüentes de Patrocinio que determinaram a Lei Aurea. A propaganda republicana, as *deblaches* da monarquia, as substituições ministeriais não foram nem mais nem menos responsáveis.
>
> Há no curso da Historia Social, da Fama, um poderoso rei invisível que tudo determina sem ter forma concreta, em sua situação abstracta é mais autoritário que todos os soberanos. É tudo sem ser nada, rico vivendo na pobreza, autor da história sem saber que ela existe, geradôr de idéias que fizeram a gloria de meia dúzia de privilegiados sem saber que jamais produziram algo de meritorio, eterno rei, eterno *absconditus*.
>
> Esse poder collectivo é o povo. Todo o evoluir de um povo vai traçando suas inúmeras características. Todos os factos se ligam numa continuidade encantadora. Desde os tempos coloneaes a abolição teve adeptos. [...] Todos os nossos revolucionários políticos dos tempos mais longincuos foram abolicionistas. É sufficiente evocar a Inconfidência e o 1817 Pernambucano. [...] Muito limitado era o numero dos retrógrados oppostos à campanha.
>
> O sentimento latino predominaria na certa, não havendo hoje escravos, si não tivéssemos tido o 13 de maio. Foi o povo brasileiro o signatário incógnito da Lei Áurea. Bem considerado a assignatura da princeza foi o pretexto para a cessação da escravidão physica, sendo que até hoje nos resta a peior das escravidões: a da intelligencia, a escravidão mental.
>
> Essa outra libertação releva menos competência do governo que do próprio povo. Será mais vagarosa porque ao envez de 2 milhões de escravos, temos 20 milhões de analphabetos. Que esse outro treze de maio não demore muito (BRASIL, 1918, p. 2-3).

Esse texto reescreve a história do Brasil colonial e imperial e ensina o país que se pretendia construir, considerando os componentes do projeto republicano de nação. Não ao acaso trata-se de um texto de Americano do Brasil, que, como vimos, escreveu a parte relativa à história de Goiás para o dicionário comemorativo do centenário da Independência, cujo papel na reescrita da história nacional já foi aqui tratado. A filiação de Americano à chamada geração de 1870 está representada no texto pela referencia à Sylvio Romero e ao evolucionismo, corrente de pensamento que o autor considerou instrumento fundamental para a explicitação dos acontecimentos históricos. Americano do Brasil atribuiu ao povo o poder de promover as transformações históricas; daí, a sua importância como centro das atenções do projeto político republicano. Essa explicação, aliás, não se resume 13 de maio, mas assume perfil conceitual para uma ideia geral e explicativa da história e da história do Brasil. Isso incluía a explicação para a instalação da república. A redução do papel dos dirigentes imperiais, das lutas internas aos setores dirigentes e intelectuais na transição para a república

corresponde à inserção do povo na história. Por isso, a partir de então, faz sentido evocar a Inconfidência Mineira e a Revolução Pernambucana, até então praticamente banidas pela história do Brasil escrita pelo Império. Ao mesmo tempo, o autor reconhece que, para a inserção do povo como agente político, era necessário inseri-lo no mundo do esclarecimento, segundo ele, somente possível através da educação.

A associação entre os acontecimentos de 13 de maio, transformados em objeto de comemoração e os acontecimentos do dia 21 de abril, também transformado em dia de festa e feriado, se estabelece exatamente através da inserção do povo na história do Brasil. Não se deixava de referendar os grandes feitos dos grandes homens, ainda exemplo de conduta para a formação do povo brasileiro: "Congratulações pela data destinada a commemorar o nome glorioso do proto-martyr da liberdade nacional. Cordeaes saudações. Affonso Penna, Vive-presidente da República" (BELLO..., 1905, p. 1). Mas, além disso, transformava Tiradentes em representante de um conjunto de heróis e de um projeto de nação: "Rogo a V. Exa. queira acceitar minhas congratulações data consagrada precursores Independencia Brazileira resumida em Tiradentes. Attenciosos cumprimentos. Francisco Salles" (BELLO..., 1918, p. 1); "Congratulo-me com V. Exa. pela gloriosa data nacional consagrada à memória dos precursores da República. Cordiais cumprimmentos. Barbosa. Ministro da Viação" (RIO..., 1913, p. 1). O dia 21 de abril unificou Independência e República como passos subsequentes para a construção de nação que, desde lá, 1789, lutava para alcançar a liberdade consolidada pelo regime implantado em 1889, pois os precursores da independência também foram precursores da república. Trata-se de uma narrativa e de uma ideia de história do Brasil.

O dia 19 de novembro, em cumprimento à tarefa fundamental de constituir símbolos identificadores e afirmadores da República, estabeleceu um conjunto de eventos chamados de Festa da Bandeira, que se fez bastante visível à população e foi devidamente registrado no jornal: "Hoje, dia consagrado ao culto da Bandeira Brasileira, estiveram em festa todas as repartições publicas. No Palácio, com máxima solennidade, ella foi hasteada ao meio-dia, presentes o Sr. Presidente do Estado, secretários e autoridades"(FESTA..., 1921, p. 7). Aos poucos, essa comemoração também vai adentrando a escola, até consolidar-se como parte do calendário oficial: "De ordem do Sr. Dr. Director convido todos os alunnos deste estabelecimento a assistirem ao hateamento da bandeira, no dia 19 de novembro, à 11 horas" (LYCEU ..., 1923, p. 3). Ou ainda: "Ás 12 horas do dia 19, em frente do edifício do Palácio da Instrução, em frente aos alunos perfilados, com toda solennidade, será hasteado o pavilhão nacional [...]. Após a festa, [...] o representante dos perfumes 'Beija-flor' fará distribuir um mimo a cada uma das senhoritas presentes" (FESTA..., 1931b, p. 8). Além dos eventos

específicos do Dia da Bandeira, todos os outros eventos do calendário republicano, inclusive os realizados nas escolas, eram abertos com o hasteamento da Bandeira e o canto dos hinos pátrios, sobretudo o Nacional, o da Bandeira e o da Independência. O juramento à Bandeira, componente da cerimônia de formatura dos soldados que ingressavam no Batalhão de Polícia, passou a ser feito em praça pública:

> Ás duas horas do dia 24 realizou-se na Praça Pinheiro Machado, em frente ao palácio do Governo, a solenidades de juramento à bandeira realizado pelos soldados que ultimamente verificaram praça no Batalhão de Polícia. Esse fato que constituiu página inédita no anais da corporação [...] atraiu inúmeros espectadores. [...] Em seguida, tte. Valfredo Maia leu a ordem do dia que consistiu numa verdadeira aula de civismo (JURAMENTO..., 1931, p. 12).

Os eventos relativos ao golpe de 1930, especialmente o 3 de outubro – considerado marco inicial do golpe que levaria Vargas ao poder, e o 24 de outubro, dia da deposição de Whasington Luis pela junta governativa provisória, passaram a compor eventos comemorativos já no primeiro ano de sua realização. Primeiras páginas inteiras e encartes especiais foram dedicadas à "passagem do primeiro aniversário da vitória do movimento revolucionário que abriu novos horizontes à Pátria" (24 DE..., 1931, p. 2). Também um novo conjunto de heróis é produzido nesse período, todos vinculados aos acontecimentos de 1930, especialmente as personagens que mais diretamente estiveram ligadas à inserção de Goiás nessas disputas oligárquicas. Noticiava-se, por exemplo, um ano após a morte de Siqueira Campos: "Não viu o Brasil redimido, não sentiu o prazer do triumpho. [...] O seu túmulo será, pois, o marco orientador da nova geração" (SIQUEIRA..., 1931, p. 12). Ou a construção da estatua em homenagem "ao Grande Martir da Revolução Brasileira, o inolvidável João Pessoa" para a qual havia sido realizado baile e rifa para arrecadar fundos para contribuição de Goiás (MONUMENTO..., 1931, p. 8).

Referências históricas amplamente comemoradas pelo Império, como a Guerra do Paraguai, quase não foram mencionadas. Localizamos apenas uma alusão à comemoração pela vitória brasileira na Batalha do Tuiuti, e mesmo assim, através de uma pequena nota que informava as atividades realizadas pelo 6º Batalhão de Caçadores (24 DE..., 1921, p. 2).[191] Uma referência interessante, mas também única, foi feita em homenagem a Garibaldi, com a publicação do decreto do Governo Provisório recebido pelo já interventor federal, Pedro Ludovico, estabelecendo o 2 de julho de 1932 como feriado em celebração aos 50 anos da

[191] Talvez não fosse muito pertinente ao discurso pan-americanista em voga nesse momento ressaltar batalhas internas no continente.

morte do italiano, acompanhando homenagens a ele prestadas em Roma (O CINCOENTENARIO..., 1932, p. 4).

O dia do trabalho e o dia da criança, embora pouco comemorados no período estudado, pois somente começaram a ser noticiados após 1930, cumprem um papel importante, por delinearem o projeto corporativista que se intensificaria nos anos do Estado Novo (BITTENCOURT, 1988) e por incluírem a criança no projeto de produção do futuro trabalhador patriota. Isso articula datas e comemorações aparentemente tão distintas. A começar pela oficialidade de uma festa pensada para crianças, estabelecida através de uma circular do Secretario de Interior e Justiça, que trazia anexo o programa para sete dias, que todas as escolas deveriam executar, do qual destacamos alguns itens:

> Dia 12 de outubro – Dia da Raça – Destina-se esse dia a lembrar a cada um que a Nação Forte é aquella que tem filhos fortes. [...]
> Dia 16 de outubro – Dia da criança que estuda – Cada criança que aprende a ler é o pequeno operário que trabalha para uma Pátria melhor.
> Dia 17 de outubro – Dia da criança que trabalha – A criança não deve crescer na indolência. Cada criança deve ter um trabalho adequado à sua idade.
> Dia 18 de outubro – Dar filhos fortes à Nação é a mais nobre manifestação do patriotismo da mulher (DIA DA..., 1931, p. 6).

Tudo girava em torno da construção da nação através da ação edificante do trabalho de seus filhos, desde crianças, para o qual devem estar voltadas as preocupações da escola e da mulher. As comemorações ao Dia do Trabalho seguem essa conduta, acrescentando a participação de uma suposta classe operária goiana, de fato, ainda incipiente. Mesmo assim, não abria mão de educar, pela comemoração, a nação e os cidadãos que se esperava constituir, assim como se explicitava a absoluta negação de qualquer aproximação com projetos que lhes ameaçassem. Cumprindo essa determinação, o Centro Operário organizou o evento completamente revestido de oficialidade, com solenidade na Faculdade de Direito, onde se realizou, após as falas das autoridades, uma homenagem a Pedro Ludovico, que, "Respondendo, agradeceu a homenagem e, num discurso sensato e moldado nos mais sãos e serenos princípios sociaes, exortou os operários á ponderação e reflexão nos seus atos em não abraçando doutrinas avançadas, incapazes de resolver o problema social, mas tentadoras na aparência" (DIA..., 1932, p. 10).

Em relação à história de Goiás, algumas datas se mantiveram, e outras tornaram-se objeto de comemoração, inseridas na cronologia da história regional e ensinando a história do estado no contexto da República, a começar pelas datas já registradas ao longo do Império, como a partida da bandeira do Anhanguera de São Paulo e a adesão de Goiás à Independência. A proximidade do centenário da Independência desencadeou uma sucessão de

eventos demarcados por séculos, afirmando a noção de que a grandiosidade dos acontecimentos garantia sua sobrevivência ao longo dos tempos, garantindo, então, seu reconhecimento como irrefutáveis. Os duzentos anos da partida da bandeira do Anhanguera mereceu um programa de comemorações executado em 3 de julho. As atividades foram anunciadas na edição de 1º de julho de 1922, e sua execução descrita na edição seguinte:

> O Estado de Goyaz celebrou hontem o 2º Centenário da partida da bandeira acaudilhada por Bartholomeu Bueno da Silva e que abriu caminho até nossas terras, através de mil dificuldades. [...] Promovendo-a, o Governo teve de animo não só render homenagem à memória dos heróicos bandeirantes, mas ainda edificar às crianças das escolas com o exemplo da perseverança e coragem fecundas. [...]
>
> Ás 16 ½ horas, reunidos no pateo do Lyceu de Goyaz os alunnos de todas as escolas primárias e secundarias, saíram formando extensa e brilhante procissão cívica, que seguiu a desfilar perante o monumento do Anhanguera, na praça da Lapa, onde entoaram em côro diversos hynnos patrióticos.
>
> Presentes altas autoridades federaes, estaduaes e municipaes, o Sr. Joviano de Moraes, Secretario do Interior, em pharases vibrantes e conceituadas, apresentou ao povo o orador da festa, dr. Benjamin Vieira, que proferiu eloqüente e substancial discusrso, entretecido pelos feitos dos bandeirantes, terminando com palavras dirigidas à mocidade, que devia inspirar-se nas glorias do passado, para, por sua vez, serem as glórias futuras da Pátria (SEGUNDO..., 1922, p. 3).

A história como mestra da vida e o exemplo dos grandes homens e seus grandes feitos assumem plenamente dimensão pedagógica e escolar, tanto pela escolha do lugar onde ocorreram as principais celebrações quanto pelo público prioritário a que se destinavam os discursos. A História de Goiás, cuja deflagração continuou demarcada pela ocupação bandeirante, estabelecia monumentos a serem reverenciados pela população, especialmente infância e juventude, consideradas contingente em preparação para seguirem e reproduzirem os exemplos do homenageado. Outra vez a militarização das celebrações deu o tom da conduta dos alunos, numa cidade já envolvida pela preparação da maior comemoração realizada na capital e que se daria dali a dois meses.

O monumento à frente do qual desfilaram os alunos da cidade, a Cruz do Anhanguera, já vinha sendo merecedor de registro no *Correio Official* desde 1918, quando ainda era um projeto em execução. O passado e sua rememoração serviriam ao projeto presente de nação. Esse seria o único monumento assim considerado nesse período:

> Terá lugar brevemente a inauguração solenne do monumento erecto à Cruz do Anhanguera, na praça da Lapa. A bem lembrada idéia que propagará a feliz recordação de uma etapa já bem longínqua da história da descoberta de Goiás, e que a par de engrandecer nossa Fama, é um atestado de quanto merece a activa campanha nacionalista (A CRUZ..., 1918, p. 20).

A inauguração do monumento se daria pouco mais de dois meses depois dessa notícia, quando, em 26 de julho, se comemoraria o descobrimento de Goiás, com prédios públicos

embandeirados, retreta no coreto do palácio e iluminação pública (26 DE..., 1918, p. 9). A adesão de Goiás à Independência, já comemorada ao longo do Império, permaneceu consagrada pela República, e em 1922, também foi objeto de comemorações pelo seu próprio centenário. Isso mantinha o vínculo entre os dois maiores marcos nacionais: a fundação da nação, em 1822 e a "consagração da Pátria" (MARTINS, 2011), em 1889. Na oportunidade, foram realizadas duas atividades: a recepção oficial em palácio e a "sessão cívica no Lyceu com desfiles patrioticos e conferencia allusiva à data" (ADHESÃO..., 1922, p. 3).

Articulando, então, as duas datas e acontecimentos demarcadores, foram produzidos localmente os eventos relativos à afirmação da república em Goiás, como a comemoração da aprovação da Constituição Estadual de 1891, aprovada em 1º de julho daquele ano, incluindo decretação de feriado estadual (1º DE JUNHO, 1918, p. 2). O centenário da elevação de Goiás à categoria de cidade, em 1918, mereceu grandes celebrações. Ao final do período estudado, a partir de 1931, o aniversario de Pedro Ludovico passou a ser amplamente comemorado.

Em 1918, outro centenário foi objeto de grande movimentação: o da capital, antiga Vila Boa, tendo como referencia a data de sua elevação à categoria de cidade, quando foi rebatizada com o nome de Goiás, em 17 de setembro de 1818. Para preparar as festividades, foram nomeadas duas comissões, com cinco membros cada, uma para tratar das atividades artísticas e outra para tratar as atividades cívico-literárias do programa. Nele, constaram atividades que ocuparam quatro dias, sempre iniciados com alvorada e repique de sinos. No dia 17, houve uma romaria ao cemitério, onde foram homenageados os mortos ilustres da história regional, numa adesão a esse tipo de comemoração, até então nunca verificada em Goiás. A República, sob orientação positivista, já havia estabelecido o dia 2 de novembro como dedicado a relembrar os feitos dos grandes homens pela humanidade, cumprindo sua orientação de que "os mortos governam os vivos" (MARTINS, 2011).

Os discursos programados foram atribuição de Americano do Brasil, pelo governo do estado, Benjamin Vieira pelo governo municipal e Arthur Napoleão, pelo governo federal, exercitando a articulação entre os níveis republicanos de governo. Também foi estabelecida como parte das comemorações, a publicação de uma monografia "que enfeixasse os trabalhos históricos exhbidos por ocasião, nas sessões litterárias" (CENTENÁRIO..., 1918, p. 4). Não localizamos o documento publicado em separado que cumprisse essa orientação, mas a edição de 17 de setembro de 1918 do jornal oficial trouxe, em seis páginas inteiras, um artigo intitulado "Centenário de Goyaz – 1818 – 1918". Trata-se de um conjunto de textos sobre o centenário da cidade, inclusive cópia da Carta Regia que elevou Vila Boa à categoria de cidade, que estampou a capa da publicação. Seguiram-se as publicações de documentos

decorrentes da Carta Regia, como os registros dos procedimentos a serem adotados a partir dessa medida ("Para Vossa Magestade Ver", página 2) e textos que descrevem e analisam a história da cidade e do estado, como o que trata do processo de ocupação mineradora e da história da cidade ("A cidade de Goyaz", páginas 1, 2 e 3, sem assinatura), em que, ao abordar o presente, lê-se uma avaliação sobre a cidade no centenário:

> Hoje, um século decorrido sobre a história de Goyaz cidade é com justa satisfação que constatamos os progressos em que se não só materiaes como tambem Moraes e intellectuaes operados em nossa sociedade, a qual com patriotismo e zelo tyem velado pelo desenvoilvimento de nossa querida terra natal.
>
> Uma mocidade laboriosa e intteligente, culminando nas mais risonhas esperanças do ideal, no exemplo, no jornalismo, na litteratura envida os maiores esforços no intuito de augmentar os proventos úteis à physiologia social. [...] Nos atiremos à dignificadora obra do engrandecimento da terra goyanaa para que ella possa um dia ser não só o coração mas o cerebro do Brazil. (O CENTENÁRIO..., 1918, p. 17).

A cidade centenária foi colocada como moderna e progressista, com uma juventude assim também avaliada, a partir de um enfoque evolucionista e organicista, como muito bem professava Americano do Brasil, que, embora não assinasse o texto, no mínimo, o teria influenciado. O discurso de cidade moderna seria substituído pouco tempo depois, após 1930, quando a justificativa para a transferência da capital a ensinaria como cidade velha e incapaz de abraçar a modernidade, como veremos no final deste capítulo. Americano do Brasil apresentou uma biografia da Bartolomeu Bueno da Silva, "O Desbravador dos Sertões", em que ressaltava as qualidades do bandeirante, as dificuldades da empreitada e o desprezo da Coroa Portuguesa que o teria deixado falecer em total miséria após tanto ter contribuído para a riqueza da metrópole. Dois elementos da escrita da história elaborada pela república estão presentes no texto: o repúdio ao processo de colonização, considerado expropriação das riquezas brasileiras e a conduta desbravadora e heroica que deveria ser considerada exemplo.

O texto "O centenário do descobrimento scientifico de Goyaz", também não assinado, trouxe uma crítica ao IHGB por ter ignorado ou subestimado a contribuição de Johan Baptiste Emannuel Phol à escrita da história científica de Goiás e do Brasil, privilegiando a produção de Von Martius. O texto argumentava que a obra de Pohl, *Viagem ao Interior do Brasil*, teria muito maiores possibilidades de registrar as riquezas do Centro-Oeste do Brasil, especialmente de Goiás, e lembrou que

> Faz agora um seculo que J. E. Pohl explorou sob o ponto de vista scientifico os três reinos da natureza em Goyaz. A sua grande obra tão erudita quanto desconhecida ou propositadamente menosprezada pelos entre nós mettidiços em os estudos da fauna, flora e das riquezas mineraes do Brazil, tem por titulo 'Reise in Innera Von Brasilieni' [...]. O Instituto Histórico e o Jardim Botânico anno passado commemoraram a vinda ao Brazil colonial, de Spix e Martius [...]. Mas, como era de

> esperar, nem sabia Max Fleiuss o nome dos dois dos mais notáveis membros da expedição [...] - Pohl e Neterrer! (O CENTENÁRIO..., 1918, p. 19).

O enfrentamento do privilégio dado ao litoral no projeto de escrita de história oitocentista do Brasil foi explicitado pela composição de uma rescrita já em andamento. Ela deveria incluir o interior, tanto como possibilidade econômica, materializado pela riqueza natural disponível, quanto pelo registro de uma história já considerada merecedora desse registro, ainda que submetida ao projeto de desenvolvimento da República. Também se explicitou a intenção de que essa escrita fosse reconhecida como científica.

O suplemento, enfim, demarca a intenção de que se registrasse a história da cidade como parte da história do país, assim como elementos para sua escrita a partir da república. As edições seguintes, como de costume, descreveram todos os eventos da programação, agregando uma longa lista de oradores composta por alunos de todas as escolas da capital: Colégio Sant'Anna, Lyceu de Goyaz, Seminário Santa Cruz, Escola Normal, Escola Complementar e Escola de Direito, além das crianças do grupo escolar, que entoaram hinos e participaram dos desfiles, e autoridades e intelectuais de destaque na cena local, que completaram os discursos. Na edição de 12 de outubro, ainda se falava do centenário, registrando que os jornais cariocas enviaram mensagens elogiosas às comemorações do centenário, "salientando as prósperas condições economicas e financeiras do Estado" (O CENTENARIO, 1918, p. 6).

O papel de Ofélia Nascimento para a introdução e consolidação do calendário de festas na rotina escolar, desde sua chegada ao posto de diretora do Grupo Escolar, foi decisivo, mesmo que se saiba que havia uma decisão regulamentando essa obrigação, como se afirmou na seção anterior deste capitulo. Desde o primeiro ano de sua gestão, as datas cívicas propriamente ditas foram amplamente comemoradas, e outras foram inseridas com esse mesmo fim, como o Dia da Árvore, carregado de significados formativos, em 21 de setembro:

> Conforme prevíamos, foi verdadeiramente encantadora a festa da árvore que se realizou hontem no Jardim Público. Os alunnos do Grupo Escolar e de todas as escolas municipaes preenchiam aquelle vasto logradouro empresttando-lhe aspecto interessante e garruto. Após o Hynno Nacional cantado por todas as creanças, falou o Dr. Luiz do Couto que durante 20 minutos prendeu a atenção da assistência que, afinal, não lhe regateou applausos (DIA..., 1925, p. 8).

No extenso programa publicado pelo jornal para esse dia, quase todos os poemas e narrativas apresentadas no sete de setembro foram reproduzidas, acrescido de textos sobre a natureza do lugar onde nasceram os oradores, sempre considerada prodigiosa. Os textos associavam moral e civismo, discorrendo sobre família e escola, por exemplo. Esse programa

foi divido entre atividades realizadas pelo grupo escolar e atividades apresentadas pelas escolas municipais, compostas pelo mesmo teor, ampliando-se o numero de alunos e professores envolvidos na preparação e o tempo de sua execução em público. Essas atividades tornaram-se regulares e cada vez mais participativas, agregando e explicitando a intenção política das ações. Em 1929, por exemplo, o programa incluiu uma espécie de condecoração aos alunos que mais se destacaram no cumprimento da conduta esperada da juventude: "Será plantada uma árvore pelos alunnos mais distintcos das instituições escolares" (FESTA..., 1929, p. 6).

Alunos do Liceu discursavam nas solenidades, afirmando o papel educativo do evento e demonstrando tratar-se de um projeto que unia todos os níveis da educação vigente: "A festa de hoje tem por fim despertar nas creanças o amor das arvores. Meninos! Amai as árvores. [...] Amar é compreender. Estudai as arvores. Vêde como as raízes se agarram no seguro solo pátrio" (FESTA..., 1929, p. 6).

Em 1931, o noticiário explicitava a intenção do evento: "Organisada pela incansável e profissiente diretoria do Grupo Escolar do Estado, realisou-se sábado, 21 do corrente, a sugestiva 'festa da árvore', destinada a despertar no espírito dos pequeninos brasileiros o culto à árvore e consequentemente, o entusiasmo pela grandeza nacional" (FESTA..., 1931a, p. 6). Ou ainda, o discurso de Luís do Couto, que, nessa oportunidade, assumia a filiação teórica dessa intenção ao positivismo:

> A mythologia, a imaginação povoaram de densas, attraentes e tímidas, as arvores da Grecia Antiga. Era a noção de vida vegetal doirada de mysticismo. A razão, depois de múltiplas hyphoteses, conhecem hoje, as manifestações da vida das plantas. O feixe luminoso da religião fôra mais rápido. O feixe luminoso da sciencia chegou depois, mais lento, porém mais seguro.
>
> São os vegetaes que arrancam da innercia real ou aparente, o reino mineral, o analysam e o dividem, para se apossarem delle, machiavelicamente utilisal-o, de seguida pella synthese de seus ellementos, em seu proveito ou em bebeficio do reino animal (FESTA..., 1931a, p. 7).

Em 1933, bem próximo ao final do período tratado neste trabalho, as comemorações do Dia da Árvore já apresentavam grandes proporções para a capital, com uma festa em que, segundo dados do jornal, 1500 escolares desfilaram em ordem crescente de idade: jardim da infância, grupos escolares estadual e municipal, Colégio Santana, Escola Complementar, Escola Normal oficial, Escola de Aprendizes Artífices e Liceu de Goiás (FESTA..., 1933, p. 4).

Ao longo da Primeira República, assim como acontecia no Império, aniversários, viagens e morte de dirigentes políticos eram noticiados. A partir do golpe de 1930, com Pedro

Ludovico como interventor do estado, essa prática assumiu proporções de propaganda sistemática diretamente associada à afirmação do projeto vitorioso. Os passos do interventor eram noticiados pelo jornal, precedidos de observações, tais como "Sem querer ser notado, como sempre faz, chegou ontem em nossa capital" (O INTERVENTOR, 1931, p. 4). Impossível não serem notados seus passos, pois cada saída era noticiada, cada chegada anunciada: "Para recebe-lo está sendo preparada uma grande manifestação popular com representantes de todas as classes sociais"(DR. PEDRO..., 1931a, p. 12); registrada: (DR. PEDRO..., 1931c, p. 11) e, posteriormente, lembrada: (DR. PEDRO..., 1931b, p. 2). O que se assistiu ao longo das edições dos jornais foi a produção de uma referencia política que se apropriou da escola para sua afirmação, ensinando, segundo seus dirigentes, uma nova história de Goiás, garantida pelos vitoriosos de 1930. A escola, já transformada, desde meados da Primeira República, em espaço privilegiado para o ensino da hegemonia política e produção do cidadão republicano, passaria a ter tarefas especificamente regionais na consolidação política pública das oligarquias agora hegemônicas:

> Com a presença dos Ss. Excias. Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Interventor Federal, cel Samuel Sabino Passos, Prefeito Municipal da Capital, autoridades civis e militares, representantes da imprensa e grande numero de convidados, realizou-se hontem, no Cinema Goyano, o annunciado Festival com que a Diretora e professoras do Grupo Escolar Municipal homenagearam os Governadores do Estado e da Cidade.
>
> Ás 19 horas teve inicio o programma, tendo falado a senhorita Marilat, offerecendo ao festival e discorrendo sobre a data do Trabalho. [...] Destaca das Graças Pecmos, pela maneira correcta com que foram interpretados, os seguintes papeis: "O trabalho", "Estados do Brasil" (GRANDE..., 1931, p. 15).

Os nomes dos homenageados aparecem mais duas vezes até o final da matéria, junto aos seus cargos e titulações, em um programa que associava a homenagem e o primeiro de maio, já transformado em Dia do Trabalho e não Dia do Trabalhador, como originalmente elaboraram os movimentos sociais (BITTENCOURT, 1988). A celebração, realizada em um espaço que ampliava a plateia e a solenidade do evento, em um turno especifico, fora do horário regular de atividades do Grupo Escolar, o noturno, ou seja, as pessoas se deslocavam, inclusive as crianças, especialmente para esse acontecimento. A utilização da escola como espaço de construção de uma versão da história regional, através de atividades construídas para emoldurar seus dirigentes atingiu todos os níveis de escolaridade e modalidades escolares, como se percebe nos exemplos a seguir: 'Realizou-se hontem, no Colégio Sant'Anna, em homenagem ao Sr. Dr. Interventor Federal, uma festa escolar em que foram representados com real sucesso varias comedias e números musicaes (FESTA..., 1931c, p. 8). Ou ainda:

> Com a presença do mundo elegante desta capital, realizou-se no Jardim da Infancia a significativa homenagem ao illustre Interventor federal, neste Estado. [...] Abriu o programma o hynno nacional cantado pelas alunas do orpheon normal [...]. Em seguida falou a intelligente aluna da Escola Normal Official, Elza Rocha Lima, offerecendo a festa. Ao final foi vivamente applaudida como também o foram as meninas Getúlia Artiaga e Lygia Albernaz, cujos recitativos deixaram optima impressão no espírito de todos (FESTA..., 1931c, p. 8).

Por onde passava, Pedro Ludovico reunia as pessoas na escola da cidade. Uma coincidência favoreceu a associação da imagem do interventor às comemorações pelos feitos de 1930: Pedro Ludovico aniversariava em 23 de outubro, um dia antes do "dia da vitória" da chamada Revolução de 1930. Para as comemorações de 23 e 24 de outubro de1931, foram montadas duas comissões de organização, com a maioria dos membros atuando em ambas, simultaneamente. As programações das festas foram publicadas na mesma edição do jornal, na mesma página, em sequência. Os discursos anunciados giravam em torno dos homens revolucionários, como Pedro Ludovico, e o papel das revoluções, como a de outubro. Entre os mais de sessenta telegramas de congratulações, vários associavam as duas datas. As atividades programadas para essas datas foram marcadas para locais cujos nomes já estavam alterados para a construção de uma nova lista de heróis, como a Praça Pinheiro Machado. Além disso, a própria programação era composta por mudanças da nomenclatura de logradouros urbanos, como a mudança do nome da antiga Praça Primeiro de julho, que passaria a chamar "24 de Outubro", a partir daquele dia, em 1931.

Temos assim, em Goiás, um amplo conjunto de comemorações, homenageados e monumentos que retomaram as interpretações históricas e a produção de uma escrita da história nacional e regional, abraçando o projeto republicano. A diferença fundamental para a compreensão da história ensinada, então, foi a inserção desses instrumentos construtores de hegemonia política no cotidiano das escolas de todos os níveis, na capital e no interior do estado, executando no estado o que nos diz Circe Bittencourt, em um texto que já considerado clássico neste debate:

> A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas – referencialmente a coesão nacional em torno de uma passado único, construtor da nação – justificava a preocupação na organização de atividades cívicas [...] que não poderiam ser tratadas apenas pelos livros didáticos e preleções dos professores. "As festas e comemorações, discursos e juramentos" tornaram-se partes integrantes e inerentes da educação escolar (BITTENCOURT, 1988, p. 59).

A isso acrescentamos a existência de um projeto educativo que extrapolava inclusive os limites da escola e alcançava a cidade. Essa intenção, em sua dimensão escolar, seria reforçada com a introdução da disciplina História de Goiás no curso normal, em 1931, com a

adoção da obra de Americano do Brasil, *Sumula de História de Goiaz*, como livro de leitura para fins didáticos, e a adoção da obra de Ofélia Socrates Nascimento – *Goyaz, Coração do Brasil*, como livro de leitura para a escola primária.

3.4 AMERICANO DO BRASIL E A *SÚMULA DA HISTÓRIA DE GOIÁS*: ENSINANDO A HISTÓRIA CIENTIFICA

A *Súmula da História de Goiás* (BRASIL, 1982) foi a primeira obra sobre esse conteúdo adotada para fins didáticos. Como já vimos, ela foi escrita nos anos 1920, por Americano do Brasil, no contexto da preparação das comemorações do Centenário da Independência, promovidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e não chegou a ser publicada para esse fim. Entre a elaboração da participação de Goiás no *Grande Dicionário Enciclopédico Brasileiro*, sob encomenda, em 1920, e a publicação da *Súmula da História de Goiás* em 1932, passaram-se anos marcados por disputas oligárquicas regionais, pelo agravamento das contradições políticas e econômicas que caracterizaram a Primeira República e culminaram na reordenação do pacto nacional, com a instalação da chamada Revolução de 1930.

Em 1931, no contexto da ampliação das escolas de formação de professores em Goiás, o novo Regulamento da Escola Normal criou as cadeiras de História de Goiás e Geografia de Goiás. A *Súmula* foi então adotada como livro de leitura para fins didáticos para a formação de professores a partir de 1932, quando foi finalmente publicada. Discutiremos a obra considerando os seguintes elementos: a inserção da história de Goiás como disciplina na formação de professores; o autor – as referências e influências, as inserções e contradições no cenário regional; a obra – a ideia de história e historiador, as fontes, a estrutura, o desenvolvimento da obra e as relações entre história e ensino.

O Decreto n. 658, de 28 de janeiro de 1931, novo Regulamento do Ensino Normal, criou a disciplina História de Goiás para o curso de formação de professores. Considerando que os vitoriosos de 1930 tinham assumido o poder em outubro, a aprovação de uma reforma do curso normal quatro meses depois de assumirem o poder revela a dimensão de seu conteúdo para a afirmação desse novo governo.

Os profissionais do ensino teriam a tarefa de formar um povo capaz de suplantar o atraso, construir o progresso e a modernidade, tornado não contemplativo da história, mas sujeito disposto a contribuir para a efetivação do projeto proclamado. O início se daria pelo

enfrentamento do analfabetismo,[192] tarefa fundamentalmente cumprida pelas professoras do primário, formadas pela Escola Normal (ARQUIVO..., 1933). Em 1930, segundo os relatórios de 1933, existiam e funcionavam seis escolas normais em Goiás. Os relatórios de 1940/1942 registraram o acréscimo de 16 escolas normais em atividade. Até então, o que se tinha era a autoproclamada luta contra o atraso e o arcaismo que, segundo os vitoriosos de 1930, marcavam nossa história. Novos tempos, sob novas oligarquias, mereceriam o registro e o ensino de uma nova história. Nada mais apropriado, nesse contexto, que também construir uma visão da história de Goiás que coadunasse com esse projeto. Intenção explicitada no regulamento de 1931, que também evidenciou as tarefas da educação para o novo período. Foi o que encontramos em sua justificativa:

> Não há quem não veja na falta de cultura de um povo um dos grandes fatores a emperrar nossa evolução. [...] Em Goiás, deverá constituir absorvente preocupação [...] cada passo dado no sentido da maior difusão e eficiência do ensino, é segura caminhada que nos levará a desvendar os segredos do nó górdio que embarga as maiores possibilidades de nossa terra (SR. INTERVENTOR, 1931, p. 1).

O texto da justificativa apresentada ao interventor para sanção, elaborada e assinada pelo Secretário de Interior e Justiça, José Honorato Silva e Souza, afirmou os 80% de analfabetos existentes no estado como frutos do atraso e do governo arcaico de tempos anteriores. O enfrentamento e a solução desse problema só poderiam ocorrer com um numeroso e eficaz professorado. Daí a importância da Escola Normal. Para essa expansão, estabeleceu-se a necessidade de concurso para cargo vitalício, pois, até então, não havia professores efetivos. Além disso, o concurso poderia ser requerido em qualquer época do ano, sempre que se fizesse necessário, desde que submetido às prescrições estabelecidas pelo Liceu. Abolia-se a exigência de comprovação de patrimônio mínimo para a iniciativa privada instalar escolas normais. Os professores da Escola Normal Oficial da capital estavam autorizados a atestar as condições de abertura e de funcionamento de novas escolas normais no interior do estado. Tudo isso facilitou a expansão das escolas normais. A não cobrança de emolumentos de alunos pobres, especialmente os oriundos do meio rural, foi colocado como incentivo à formação "daquelles com os quais mais o estado poderá contar para o magistério" (SR. INTERVENTOR, 1931, p. 1), reconhecendo a origem da categoria e as dificuldades de sua formação. Nem por isso, o texto deixava de anunciar o recrudescimento das medidas de controle das atividades docentes, determinando que as licenças solicitadas pelos professores

[192] O analfabetismo atingia, nesse período, 80% da população (ARQUIVO..., 1933).

seriam remuneradas apenas no primeiro mês de sua vigência, independente das razões apresentadas para tal.

Os objetivos do ensino normal eram claros e estavam registrados no capítulo II do regulamento: “Artigo 8 - O ensino normal dever ter em vista o seu objetivo primordial e final que consiste na formação dos futuros professores primários, devendo para esse fim, limitar-se ao necessário, evitando as dispersões e desenvolvimentos dispensáveis” (DECRETO..., 1931, p. 1).

Também o ideário escolanovista se apresentava como componente das intenções da Escola Normal, necessária para esse momento de reconstrução do Estado, quando se preconizou no artigo seguinte: “As lições não constituirão monólogos ou conferências sobre a matéria, com o fito de tudo dizer ou elucidar. O professor deve apellar para a colaboração do aluno, suscitando-lhes o gosto da investigação e da reflexão” (DECRETO..., 1931, p. 1). O regulamento estabelecia o curso normal de quatro anos, para a formação de professores primários, e o curso complementar, de duração de dois anos, anexo ao curso normal, destinado à preparação de alunos advindos de grupos escolares para ingresso no curso normal.

O ensino de história estava distribuído nesses cursos da seguinte forma: o curso complementar teria no segundo ano seis aulas de História do Brasil e o curso normal teria três aulas semanais de História do Brasil no terceiro ano, precedidas de duas aulas semanais de História das Civilizações no segundo ano. A novidade era a introdução de duas aulas semanais de História de Goiás, no segundo ano, o que também aconteceria com a Geografia de Goiás. O texto da justificativa não especificou qualquer argumentação para a introdução das aulas de Geografia de Goiás, mas o significado do ensino de História de Goiás foi assim apresentado:

> Há ainda um ponto deste Regulamento que se traduz em imperativo para o nosso estado. Queremos nos referir à introdução, pela primeira vez, em um estabelecimento oficial de ensino, de aulas especiais sobre a História de Goyaz. Goyaz é o único estado que não tem sua história escrita. O descaso a que tem sido relegada a nossa história, não pode perdurar. O nosso paíz, após a soberba arrancada liberal, que teve seu epílogo no memorável 24 de outubro próximo passado, entrou em phase de franca reconstrução nacional (SR. INTERVENTOR, 1931, p. 1).

Não era a primeira vez que a história de Goiás aparecia em uma legislação sobre educação no estado. A primeira referencia a ela foi mencionada por Genesco Bretas, como parte dos conteúdos das escolas de primeiras letras, no contexto da Lei n. 13 , de 23 de julho de 1835 (BRETAS, 1991). Mas sabe-se que isso não chegou a ser executado e que pouco se fez sobre isso nas oportunidades de reformas da legislação educacional que se seguiram. Não havia professores preparados para tal, nem materiais didáticos nem convencimento político de

seu significado ao longo do Império. Durante a Primeira República, a noção de estado e federação foi reelaborada, mas ainda não havia acumulado elementos suficientes para sua inserção sistemática na escola. Foi, de fato, a primeira vez que isso se constituiu como parte fundamental de um projeto de articulação política e de afirmação de uma hegemonia.[193] Também não corresponde aos fatos a afirmação de que Goiás não tinha sua história escrita. Na década de 1930, muito já se tinha produzido sobre essa história através dos relatos dos viajantes, das obras dos literatos, dos intelectuais do IHGB ou por intelectuais que viviam neste estado, inclusive os escritos do próprio Americano do Brasil por ocasião do Centenário da Independência, bem como das páginas do jornal oficial e tantas outras formas de seu registro já acumuladas ao longo dos tempos.

O novo, de fato, era o contexto político que produziu essa necessidade, que, por sua vez, deveria ser acudida de acordo com o projeto de escrita da história elaborado não apenas de acordo com as orientações da República, mas, mais especificamente, de acordo com as necessidades políticas dos vitoriosos de 1930. Agora, o quadro era outro. Tratava-se de resgatar a história da região – o interior –, que deveria ser ensinada aos futuros professores de uma nação que se considera um todo e que vivia um processo revolucionário, capaz de demarcar um novo período na história, tanto do estado quanto do País. Isso equivaleria a construir essa história, posto que afirmou-se sua inexistência em um momento de reconstrução do estado e da nação. Além disso, reivindicava-se uma história científica, documentada.

O descaso com a história teria sido oriundo de tempos arcaicos e vencidos. Recontar a história também seria reconstruir o estado e a nação. A história e o seu ensino aparecem associados à formação do sujeito atuante desse momento de reconstrução, e a ausência dessa formação suscita prejuízos materiais, ou seja, o desenvolvimento e a modernidade pretendidos no novo tempo ficam comprometidos. É válido acrescentar que o resgate, a construção e o ensino dessa história estariam diretamente ligados às formações moral e cívica do indivíduo:

> Absurdo seria que se relegássemos para um plano secundário os problemas moraes e cívicos, máxime quando o abandono destes importam em manifesto prejuízo material ao nosso estado. [...] Todo esse esforço em prol do alentamento moral do nosso povo é patriótico e oportuno (SR. INTERVENTOR, 1931, p. 1).

O patriotismo a ser ensinado não seria apenas o dos vultos nacionais. A história regional deveria registrar suas contribuições para a galeria de grandes feitos e grandes

[193] Não foi objeto de nossas preocupações a repercussão imediata dessas aulas na formação dos goianos, o que poderá, futuramente, ser levantado através de documentos do cotidiano escolar e de outras fontes.

personagens. Contudo, isso dependia inicialmente da construção de uma história que deveria ainda ser buscada nos arquivos, fonte da verdade registrada em documentos. O cientificismo em voga assim exigia. Para se fazer história, o que se registra deve ser documentado, pois os arquivos são fontes da ciência e de sua credibilidade. Isso nos remete às funções assumidas pelo IHGB desde sua fundação e apenas agora se aproximava de um projeto de escrita de história do estado: "A História de Goiás, dilacerada pelas traças, dorme em trabalhos esparsos, seu sono secular nos archivos. Tem ella, no entanto, páginas edificantes de patriotismo, de soberbas lições de civismo, infelizmente desconhecidas, já não diremos de nossa mocidade, mas dos nossos homens públicos" (SR. INTERVENTOR, 1931, p. 1).

O projeto afirmava que devemos conhecer mais a história para que sejamos capazes de cumprir nossa parte na reconstrução desta história e da nação. O desconhecimento da nossa história é considerado de certa maneira responsável por problemas inclusive de demarcação de fronteiras. A defesa das fronteiras, das riquezas naturais, da história é componente do projeto de reconstrução. Quanto mais informação sobre nossa história, mais defensores de nosso lugar e, portanto, mais patriotas seremos. "Ahi estão as dificuldades encontradas no ventilar as nossas questões de limites a confirmar nosso asserto. Hoje, que a preocupação de brasilidade é absorvente e empolga, pois, sejamos choerentes, começando por conhecer nossa história" (SR. INTERVENTOR, 1931, p. 1)

Essa preocupação com a história é confirmada pela intencionalidade de organizar os arquivos históricos e geográficos do estado, atitude também considerada necessidade em defesa da pátria, registrada no texto que finaliza a justificativa que antecede o texto do decreto. Observa-se que ensinar história de Goiás associava-se diretamente à sua reconstrução, apoiada em documentos. Resgatar e sistematizar o patrimônio histórico e geográfico eram elementos, como já foi dito, constitutivos da ideia de história: "A creação da aula especial de história de Goyaz é o primeiro passo dentro da defesa de nosso patrimônio histórico, defesa essa brevemente completada pela patriótica orientação de Vossa Excelência, assim o esperamos, com a creação do Archivo Histórico e Geográphico de Goyaz" (SR. INTERVENTOR, 1931, p. 1).

O que tínhamos era que a inserção da história de Goiás como disciplina nas escolas do estado compunha as mudanças observadas no quadro político regional e nacional, imbuída da intenção de modernidade, cientificismo e progresso. Isso exigia que a história de Goiás, reescrita ou escrita sob o ponto de vista da reconstrução do estado e do país, possibilitada pela superação do atraso e pelo conjunto de interesses das novas oligarquias, chegasse a uma parcela significativa da população, convocada a cumprir seu papel nessa suposta arrancada

para o desenvolvimento. Isso se daria com a expansão da Escola Normal, que, supunha-se, rebateria imediatamente sobre os alunos do curso primário, esparramados pelo estado.

Do ponto de vista metodológico e didático, as intenções apresentadas na justificativa para a introdução da disciplina no Regulamento também se aproximavam do projeto de modernização da prática pedagógica em voga. A escola deveria preparar o cidadão para a nação e, para tanto, ele precisava ter atitude e iniciativa que coubessem e reforçassem o projeto hegemônico:

> Outras providências foram tomadas e não passarão desapercebidas pelo espírito arguto de V. Excia. Entre elas está a de afastar do Regulamento, tanto possível, o professor dos velhos processos indigestos do ensino. Este deverá ser ministrado, sempre que possível, através dos methodos experimentaes, incentivando o docente as iniciativas dos alunnos, educando-os assim, a dar preferência aos seus próprios esforços. Em resumo, o programa instructivo deverá ser desenvolvido paralelamente ao educativo, certos de que só assim o espírito em formação receberá o gérmem, que, desenvolvido, fará com que o homem de amanha não se afaste do caminho do bem e do dever para com seus semelhantes e para com a Pátria (SR. INTERVENTOR, 1931, p. 1).

O perfil pretendido para a disciplina veiculava os elementos presentes nas intenções das comemorações do Centenário da Independência e permanecia atual após dez anos, mesmo depois das mudanças observadas em 1930. O que havia mudado era a utilização desse discurso, na medida em que foi associado ao projeto de modernidade e de combate ao obscurantismo e ao atraso com que identificavam o que chamaram de República Velha, em Goiás e em todo Brasil.

A cadeira de História de Goiás foi solenemente inaugurada através de um ato político em que estiveram presentes o interventor, todo o secretariado, autoridades municipais e federais, professores e intelectuais do estado, formalizando de maneira até então nunca registrada, o início de uma atividade docente aparentemente tão cotidiana como a execução de uma decisão estabelecida em regulamento. A cadeira foi entregue a Colemar Natal e Silva, nomeado diretamente pelo secretário de Interior e Justiça e não pelo diretor da Escola Normal, Francisco Ferreira, delineando o papel político estratégico que a ela se atribuía. Na ocasião, após as falas oficiais, Colemar Natal e Silva proferiu palestra inaugurando a disciplina (INNAUGURAÇÃO..., 1931, p. 8). Na mesma edição do jornal foram publicados telegramas de congratulações pelo feito, em que se destaca o enviado por Luis do Couto ao secretário de Interior e Justiça:

> Como mais obscuro goyano, rogo a V. Excia representar-me na solenidade primeira de história de Goyaz que marcará partida luminosa engrandecimento intelectual de nosso estado, único da federação a ter iniciativa crear cadeira própria

> história graças gesto patriótico seu governo e visão brilhante seu nobre Secretario Interior (COUTO, 1931, p. 8).

O livro adotado para uso didático para o ensino da disciplina, enfim, foi a *Súmula da História de Goiás* (BRASIL, 1982). [194] Não se pode subestimar o significado da escolha de uma obra didática como decisiva para o projeto de ensino de história, muito menos nesse começo de século XX, quando o currículo parece ser menos determinante que o livro adotado, pois ele é quem decide e legitima o que seria ensinado, efetivamente (SILVA e GASPARINI, 2009). Trata-se de um exemplo pleno do que afirma Carretero (2007, p. 14) sobre as escolas: "cenários onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas". Algum constrangimento deve ter sido notado quando entrou em discussão a questão do livro a será adotado para a disciplina. Em 1933, Colemar Natal e Silva não era mais professor da disciplina, então ministrada por Armando Esteves. Mesmo assim, Colemar disponibilizou sua obra *História de Goiás* (SILVA, 2002) para adoção didática, cujo parecer do Conselho Consultivo do Estado, secundado pelo Conselho de Educação, tecia elogios à atividade intelectual do autor, mas afirmava que, por seu caráter literário, a adoção da obra ficaria inviabilizada (PARECER..., 1933, p. 12). Depreende-se desse parecer a preocupação em adotar um livro que apresentasse o perfil científico, fundado em documentos, que então caracterizava a ideia de história. Resta saber se o autor e a obra indicados para subsidiar o cumprimento dessa tarefa comporiam esse quadro como se pretendia.

Americano do Brasil não nasceu em uma família de grandes posses, mas seu berço foi cercado de intelectuais e professores. Seu pai, Antônio Euzébio de Abreu, foi professor e fundador de várias escolas no estado, poliglota e mentor intelectual do filho nos primeiros estudos. O autor cresceu em meio a um ambiente cercado de pessoas que liam e escreviam. Seu tio, Henrique Silva, militar por profissão, polemista e jornalista por convicção, editou a revista *A Informação Goyana* entre 1917 e 1935, cumprindo a tarefa de mostrar Goiás para o Brasil como um lugar cheio de recursos naturais, onde valia a pena investir; lugar de gente disposta a trabalhar, efetivado por meio de um governo acolhedor. Americano do Brasil participou ativamente da elaboração da revista durante seus primeiros anos de existência. Ele esteve desde jovem envolvido com os projetos de valorização de estado.

---

[194] Aqui registramos a maior lacuna documental deste trabalho. Não encontramos o parecer do Conselho de Educação aprovando a adoção do livro de Americano do Brasil, nem o decreto que estabelece a adoção da obra. Ele não aparece nos livros do Correio Official, publicados entre abril e dezembro de 1931, nem nas edições entre janeiro e junho de 1932, ano em que a obra foi publicada para esse fim. O período entre julho e dezembro desse ano não consta do acervo do Arquivo Histórico Estadual, nem do Gabinete Literário Goiano, nem do Instituto de Pesquisas do Brasil Central, mantido pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Americano, como quase todos os jovens goianos de famílias com alguma possibilidade financeira, estudou na capital do País, onde cursou medicina e entrou em contato com as polêmicas teóricas e políticas em voga:

> É fácil perceber a ambigüidade que se criava na mente, sentimentos e atitudes dos jovens que partiam do interior para a capital do país: o conforto e a estimulação em oposição ao desconforto e ao marasmo. A tendência maior era fixar-se no grande centro cultural e de lá defender, subjetivamente, o estilo e vida antigos, e de forma objetiva, o estilo novo (SILVA, 1982, p. 16).

Foi o que se deu com o autor de *Súmula da História de Goiás*. Professor, militar, capitão do Exército, ministrava aulas, com formato de discursos, fardado. Pouco antes de morrer assassinado, em 1932, fundou a Escola Normal de Luziânia. Como médico, galvanizou influência sobre a população das cidades onde atuava, confirmando o poder político que conferia o exercício da medicina naqueles tempos.

Sua ampla gama de interesses acerca do conhecimento fez dele debatedor de temas variados, a partir de instrumentos de debates diversos. Na medicina, assim como em diversas outras áreas do saber – economia, educação, geografia, história, genealogia, folclore, poesia, crônica –, sua produção foi intensa e variada. Nada disso ocorreu por acaso. Ser folclorista, por exemplo, contribuiu para a composição do quadro de valorização da terra de origem, o estado e o país. Consta que seu interesse pelo folclore teria sido despertado por João Ribeiro,[195] a cuja palestra sobre o folclore brasileiro assistira na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (BORGES, 1983). A partir daí, Americano do Brasil cumpriu a tarefa autoproclamada de coletar e registrar elementos da cultura goiana, dispersos pelo sertão. Por ser genealogista ou linhagista, propôs-se a tarefa de levantar as origens das personalidades então consideradas importantes da nossa história.

A visão de mundo construída nesse percurso esteve presente, direta ou indiretamente, em tudo o que escreveu, assim como sua intervenção no cenário político do estado e do País refletiu em sua produção, inclusive sobre o texto aqui discutido.

Americano do Brasil galgou espaços no cenário político regional através da medicina, da produção intelectual e das relações familiares. Assim, no seu retorno a Goiás, em 1918, após a conclusão do curso de medicina no Rio de Janeiro, assumiu a Secretaria de Interior e Justiça, no governo de João Alves de Castro, componente do grupo político dirigido por

---

[195] João Ribeiro, contemporâneo de Americano do Brasil em terras cariocas, dedicou-se à literatura, à filologia e à gramática histórica, confrontado-se com expoentes da historiografia tradicional, fundada na chamada "história política e administrativa", como a elaborada por Von Martius e Varnhagen. João Ribeiro, sob influência da corrente alemã conhecida como *Kulturgeschichte*, colocava a história e seu ensino como um movimento capaz de abranger todas as formas de expressão.

Antônio Ramos Caiado,[196] conhecido como Totó Caiado, a quem se ligou também por laços de parentesco. Isso nos faz pressupor que Americano do Brasil estivesse aliado às hostes oligárquicas hegemônicas nesse período. Isso se confirmou, mas não sobrevivera por muito tempo.

Na função assumida, ainda que exercida por pouco tempo, imprimiu intenções modernizantes oriundas de experiência na capital do País. Reformou o ensino primário e secundário, retomou e finalizou o processo de equiparação do Lyceu ao Colégio Pedro II, passou a imprimir o *Correio Oficial* em gráfica própria e no mais perfeito espírito patriota e cívico, próprios da República, instituiu símbolos do estado, inclusive doando um exemplar do Pavilhão do Estado para ser haesteado em eventos públicos (PAVILHÃO..., 1921, p. 6). Em 1920, abandonou a Secretaria para candidatar-se a deputado federal pelo Partido Democrata. Eleito, retornou ao Rio de Janeiro. A partir desse momento, seu perfil de homem informado e polemista se apresentou plenamente, inclusive confrontando-se com a oligarquia regional hegemônica, à qual até então se vinculava. Aos poucos, Americano do Brasil aliava-se ao grupo caiadista minoritário, representado por Mário Caiado, que inclusive comporia a Junta Governista em 1930, junto com Pedro Ludovico e Emílio Póvoa.

Em Plenário, apresentou posições e propostas que evidenciaram a visão de estado e país que caberiam perfeitamente no perfil requerido anos mais tarde no projeto de ensino de história de Goiás: a defesa dos limites do estado, especialmente na disputa com Mato Grosso, Pará e Minas Gerais; a promoção de homenagens a vultos que se consideravam representativos do orgulho patriota, como Joaquim Xavier Curado,[197] a quem dedicou um busto a ser exposto no IHGB, por ele doado; os debates em torno da educação como recurso fundamental para a superação do atraso.

No entanto, afastou-se de tal forma da oligarquia hegemônica em Goiás, que se achou em condições proferir ataques a ela em plenário. Voltou a Goiás com o intuito de organizar, articulado à Aliança Liberal, oposição aos Caiados. Em plenário, dizia: "o sol está a se pôr nos domínios do déspota"[198] ou "passarão os dias de hoje; um sol de liberdade clareará nesta

---

[196] Americano do Brasil se casou com Mirtes Caiado de Castro, filha de João Alves de Castro e Teresina Caiado, irmã de Totó Caiado.

[197] A homenagem se justificava, para ele, pela participação do general goiano na Guerra da Cisplatina em defesa do território nacional, cuja perda do território, nesse episódio, foi atribuída à D. Pedro I. Informação retirada do jornal *Lavoura e Comércio*, de 6 de julho de 1931 (SILVA, 1982).

[198] Matéria publicada em *O Araguary*, de 2 de dezembro de 1928. (BORGES, 1983, p. 13).

terra".[199] Isso lhe custou rompimentos familiares. Em 1928, pelo Partido Republicano, perdeu as eleições para deputado federal e acentuou sua participação na Aliança Liberal.

O momento crucial dessa trajetória, que nos parece colaborar para compreender o perfil político do autor da *Súmula* bem como a pertinência da adoção de sua obra como livro didático para o ensino normal a partir de 1932, deu-se exatamente no momento da tomada do poder das oligarquias dissidentes. A narrativa de Joaquim Gilberto (apud BORGES, 1983) em sessão da Academia de Letras e Artes do Planalto, em 1982, durante homenagens prestadas a Americano do Brasil:

> Americano se desentendeu com a direção da Aliança Liberal e ficou erradio à ação política. Com a eclosão do movimento de 1930, ele que era adversário político do Caiado, foi chamado ao telégrafo.
>
> Americano lá compareceu e o Caiado o interpelou:
>
> – Americano, eu quero saber nessa conjuntura da revolução que estamos vivendo, qual é sua posição?
>
> Americano respondeu:
>
> – Senador, você me considere seu prisioneiro branco.
>
> Retrucou-lhe Caiado:
>
> – Olha, Americano. Deixe de poesia. Isso é literatura. Prisioneiro branco?!... Eu quero saber a posição definitiva de sua parte.
>
> Ante à pressão de Caiado, resolveu apoiar a situação legalista e dois ou três dias depois a legalidade caía, triunfava a revolução. De modo que ele, militante de oposição há muito tempo, nas proximidades da mudança da situação, deu um pulo político em falso.

Para que nos serviria uma digressão dessas se pretendíamos discutir o ensino de história e a adoção do livro já citado como referência didática? Ocorre que a posição do autor, marcada pela ambiguidade construída pelas contradições entre posições políticas e vínculos familiares e políticos, perpassou duas conjunturas: antes e depois de 1930. Isso demonstra que as mudanças em curso não seriam tão conceituais, evidentes e abruptas que exigissem uma posição inconteste. Eram mudanças de direção oligárquica e não de projeto, substancialmente. No momento decisivo, teve maior peso em suas decisões o vínculo originário, como mostra sua intervenção no jornal *Lavoura e Comércio* (apud SILVA, 1982, p. 34), de Uberaba: "Respondi que era liberal e pela revolução, mas que em Goiás. Era seu amigo particular e amigo de sua família".

Além disso, Americano atribuía à Aliança Liberal intenções separatistas, inadimissíveis em seu projeto de nação, mas mantinha seu apoio ao princípio geral do movimento, como consta no mesmo jornal, de 6 de julho de 1931, citado por Silva (1982, p. 3):

---

[199] Idem.

> E rompi de fato com a revolução; condenei o separatismo e dirigi uma carta aos amigos, explicando minha atitude: se combatesse contra a revolução era pra manter a integridade e não emprestando apoio ao grande irresponsável Washington Luís, desorganizador da nação. [...] Entendi que, tendo rompido com o movimento, que acreditava separatista, nada me proibia, em consciência, de ser solidário ao golpe do Rio de Janeiro (Brasil, in: *Lavoura e Comércio*, apud SILVA, 1982, p. 3).

A obra escrita em 1920 para representar Goiás nas comemorações do centenário foi, provavelmente, quase a mesma lançada em 1932, posto que a preparação desses originais se fez em quarenta dias a partir da solicitação. A obra foi entregue ao governo de Pedro Ludovico sem qualquer remuneração ao autor. Tratava-se de um livro de leitura e não exatamente um livro didático, pois não havia atividades vinculadas ao texto, embora em sua introdução o autor revelasse suas preocupações pedagógicas. Não houve tempo para mudanças substanciais. Uma das alterações introduzidas para a publicação em 1932 revelava que Americano do Brasil se filiava à compreensão das tarefas políticas conjunturais e estruturais colocadas a essa disciplina na formação de professores, explicitava sua apreciação sobre os conteúdos pertinentes ao conhecimento histórico e sua constatação sobre os limites de sua produção e apreensão entre os goianos, intelectuais ou não:

> A recente criação da cadeira de História de Goiás, na mais nova reforma do Regulamento da Escola Normal veio corresponder a uma forte dose de otimismo quanto aos horizontes futuros do ensino de nossa historiografia em Goiás. Ignoramos sofrivelmente os comezinhos princípios da sociogenia goiana para não falar no arcabouço da história político-administrativa, ou dos capítulos da formação religiosa, judiciária, militar, econômica, educacional, ou os mais variados temas da subdivisão da história, segundo os mais modernos métodos de estudo (BRASIL, 1982, p. 5).

Outra alteração que parece ter sido introduzida para aproximar-se de seu fim didático encontra-se ao final de cada parte do texto, onde estão alinhavados itens enumerados que pretendem ser uma síntese do texto anterior. A obra já estava, quando escrita em 1920, no espírito de 1930, posto afirmarmos que as comemorações preparariam o país para 1930. Compreender um pouco das posições teóricas e filosóficas de Americano do Brasil pode nos ajudar a elucidar esse quadro. Vale lembrar que ao escrever a obra, o autor compunha o quadro político-administrativo do estado.

Americano do Brasil foi um autoproclamado adepto do organicismo evolucionista, compreendido como uma visão de mundo em que tudo se iguala aos organismos vivos, inclusive a própria sociedade. O viés evolucionista foi exatamente a base de sustentação do pensamento do autor.

A sociedade, como todo o resto, evoluiria permanentemente, superando problemas sociais como se fossem doenças, aperfeiçoando a raça e funcionando como um corpo humano

sujeito às leis da natureza, mas não sob o determinismo do positivismo. Era um tempo marcado pelo cientificismo que, em se tratando da história, traduzia-se pelo rigor do levantamento e da crítica do documento. Com todo vigor, isso foi expresso na *Súmula da História de Goiás*, para a qual o autor teria pesquisado cinco mil documentos (BORGES, 1983).

O organicismo de Americano do Brasil era amplamente reforçado por sua formação médica, expresso em tudo o que produzia. É o que se constata no discurso de sua formatura, em 1917, quando avalia as possibilidades do patriotismo como alavanca para o desenvolvimento do País:

> E afortunados de nós que felizmente já edificamos a eugenoterapia, de manejo fácil, a qual aplicando as autovacinas proa-egolatria, as transfusões de patriotismo, a defumação literária, o soro profilático da ignorância, o saneamento dos sertões cerebrais, a mercurialização jornalística – combaterá todas as degenerações da trama social, cercando as iniciativas deletérias da eugenocronia (O ENSINO..., 1917, p. 40).

Ou ainda:

> E uma medicina especial de regeneração das capacidades étnico-formativas que à sombra da palmeira de Santa Cruz. Sob um sol ardente e sobre um tapete de vegetação livre, firmaram os anéis da nossa nervosa nacionalidade, um cujo âmago as nostalgias do Chade, as ousadias dos filhos de Sagres, a sutileza e a hospitalidade do americano – se casam, se amalgamam em blocos que a aritmética do futuro tornará em unidade (O ENSINO..., 1917, p. 41, nov. de 1917).

O amor pelo conhecimento, especialmente pela ciência, foi proclamado com orgulho, por exemplo, no discurso feito às normalistas em formatura da qual era paraninfo. Nesse discurso (apud SILVA, 1982), Americano arrolava dezenas de autores dos mais diversos campos de conhecimento, evidenciando uma narrativa de seu percurso intelectual. Além da diversidade de autores e de temáticas, o que se percebeu foi um real deslumbramento pelo conhecimento, pela ciência e pelo debate teórico e filosófico.

Assim foi que ele se distanciava, ao longo do percurso, do positivismo, a que acusava de determinismo cerceador da evolução e do relativismo: “Sejamos comedidos. Nada de absolutismo, tudo é relativo no universo: os gênios são falíveis e a Evolução é a grande mestra. [...] reduzir ou aproveitar a ação das causas universais na vida humana, individual e na vida das sociedades. Mas, isso sem finalismo, pela causalidade, pela adaptação” (BRASIL, 1922, p. 47).

A educação era para ele o alicerce necessário para que a evolução se construísse como caminho para o desenvolvimento e o progresso. Em Goiás ou na capital do País, ao longo de

toda sua vida, houve empenho na organização dos sistemas educacionais, na crítica à descentralização das responsabilidades sobre a educação promovida pelo Império e mantida pela República Velha, na defesa da centralização das decisões e na administração da educação. Também estava associado ao ideário evolucionista:

> a verdadeira terapêutica reside na Educação popular, no adestrado plano de se dirigir as classes para o regímen particularista, fortificadas na fé cívica e no amor ao trabalho. [...] Assim, corrigiremos as taras da massa sanguínea que acusará, nos anos vindouros, o hemetímetro das raças, um abaixamento das tensões, favorável ao Progresso e à Ordem (Brasil apud SILVA, 1982, p. 34).

Sua visão de mundo embora explicitamente vinculada ao organicismo, combinava elementos do cientificismo com elementos nitidamente conservadores. Nem todo esse apego à ciência o livraria das marcas de seu tempo, acrescentando outro aspecto à ambiguidade e à contradição em que vivia. È o que nos parece demonstrar posicionamentos como este, expresso em discurso na Câmara de Deputados no Rio de Janeiro: "ternura, que é a metade da educação da mulher, que é a base da felicidade do lar, que é a eterna prisão a ligar ao esposo, conquistar a criança e conservar os amigos" (Brasil apud SILVA, 1982, p. 44).

Dessa forma, atribuía à educação papel fundamental para a dita evolução da sociedade, ao mesmo tempo em que considerava essa uma tarefa eminentemente feminina:

> A mulher [...] culminou na arte, brilhou na política, fulgurou na ciência, mas em todas as nações reconheceram-lhe a aptidão especial para a difícil e noblilitante missão de professora, do exercício do sacerdócio do magistério, porque ela, a mulher, a mãe, tinha o dom suave de, pela meiguice, devassar e enriquecer o coração da criança (Brasil apud SILVA,1982, p. 46).

Todos esses elementos o levaram a empenhar-se na elaboração do material sobre Goiás a ser envidado ao IHGB para compor o *Grande Dicionário Enciclopédico Brasileiro* e, mais tarde, reelaborá-lo para que fosse adotado para as professoras primárias em formação. Goiás, como todo o País, teria plenas condições de superar o atraso, aperfeiçoar a raça, desenvolver-se, progredir e evoluir. Para isso, era preciso possibilitar condições necessárias, dentre elas, a educação era um dos principais instrumentos, e o ensino da história um componente fundamental, uma vez que o estado estava imerso há anos no obscurantismo, no servilhismo, no despotismo. Daí a importância de inserir a história de Goiás nos programas. Daí a presteza com que o autor preparou os originais.

Enfim, chegamos à *Sumula da História de Goiás*. A estrutura geral do texto é cronológica e aborda a história de Goiás desde as primeiras bandeiras à instalação da

República. Sua primeira edição se deu em 1932; a segunda, em 1961; a última, em 1982. Todas elas foram publicadas pelo governo do estado.

A primeira constatação apresentada pelo autor, logo na primeira linha do prefácio, foi que em Goiás ainda não existia historiador, quadro no qual ele se incluiu. Isso porque a "história é o último livro da evolução social: um país pode ter sábios, filósofos, artistas e não possuir um historiador" (BRASIL, 1982, p. 1). Explicita-se que e o autor participava do cientificismo de seu tempo, considerando que a história compunha a evolução social. O historiador seria resultante do momento superior da evolução de uma sociedade, e ele julgava que a sociedade goiana ainda não havia alcançado essa condição. Mesmo porque o historiador seria a resultante multidisciplinar de amplo conjunto de especialistas:

> O historiador tem de naturalista, para na primeira página de seu trabalho, gravar a descrição exata da terra com sua flora, sua fauna, seu clima, em comunhão com o homem; tem de etnólogo, para amar os componentes de nosso sangue mestiço e compreende-las na eloqüente atividade de seu mourejar, ou nas folganças de seu lazer, ditando seus cantos e criando suas lendas para ocultar suas mágoas e apurar o misticismo atávico; tem de democrata para segui-las nas aspirações, entendê-las nos anelos, para freqüentar suas palhoças e ouvir suas recriminações, para estudá-las, aristocráticas e evoluídas, nas lutas políticas e entender-lhes os assomos de liberalismo; tem de economista, para apreciar o povo no trabalho e calcular sua projeção futura na carta das riquezas; tem de filósofo para analisar a formação mestiça da pátria, penetrar nas suas ideias, suas tendências e guiar suas transformações, premidas por novas circunstâncias; tem de erudito, para um completo conhecimento do passado nacional, de suas glórias, de seus anseios inatingidos, de suas tradições; tem de poeta, para fazer deste complexo um trabalho de vida, de seiva. Onde palpite o Brasil antes de tudo e apareça, em nosso caso particular, o nome goiano, como uma copulativa de progresso, de labor e benquerença à unidade territorial (BRASIL, 1982, p. 1).

Há muito que dizer sobre esse conceito de historiador, a começar pela ambiguidade do autor em relação aos tradicionais posicionamentos do IHGB. Ele não mais sintetiza, como os fundadores do instituto, a história como levantamento dos grandes episódios político-administrativos, embora considere essa tarefa uma parte dela. A história é um conjunto de elementos e não um elemento apenas. Mesmo assim, as glórias devem ser objeto do historiador, pois essa referência nos garante o acesso às tradições. Porém, corrobora com os historiadores quando afirma que devemos ser etnólogos para, entre outras coisas, resgatar os elementos da identidade e da cultura, bem como, pelo conhecimento, possibilitar o apuramento libertador do misticismo. Mesmo considerando a presença constitutiva da mestiçagem que se deve registrar, ela deve estar sob o crivo da evolução. O evolucionismo está presente em tudo o que diz compor o ofício do historiador.

A ideia de história como ciência, funda-se na capacidade de registrar a descrição exata de tudo que compõe seu objeto: da natureza da terra que se estuda ao homem que a habita.

Registrar engloba, documenta, e isso nos leva à erudição, tida como identidade da ciência. Isso nos aproxima do ufanismo, mas de um ufanismo sustentado, fundado na ciência. Combustível do poeta, que irrigado pelo conhecimento, defenderia a pátria por convicção e não por imposição, capaz de defender a unidade territorial com a própria vida. Dimensão que abrangeria Goiás, estado absolutamente merecedor da dedicação de quem o estuda, nele trabalha e, quando preciso, o defende. Aspecto refletido no papel do ensino da história de Goiás: "Possam essas páginas de amor a Goiás serem (sic) úteis à mocidade de minha terra, a quem se destinam, possam elas ensinar o melhor caminho no presente através das coisas e exemplos do passado" (BRASIL, 1982, p. 2).

Não por acaso, ainda na primeira página da obra, Silvio Romero foi citado como referência e inspiração. Ao longo de seus pronunciamentos, escritos diversos, essa referência foi uma constante. Expoente do evolucionismo organicista, expoente da chamada geração de 1870, crítico de literatura, historiador e crítico da historiografia brasileira (FREITAS, 2006, p. 2) foi um pensador também preocupado com o ensino de história que julgava fundamental para formação das gerações. Para isso escreveu *História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, obra destinada às crianças e marcada pela ideia de missão e destino, posto que cada nação e todo grande povo tinha uma missão a cumprir pelo "progresso da humanidade". E o Brasil, um novo país, deveria munir seus filhos de elementos que lhes apontassem essa missão (FREITAS, 2006, p. 3).

A ideia cientificista, própria do final do século XIX e início do século XX levou Americano do Brasil a um trabalho minucioso, rigoroso e criterioso no levantamento das fontes que sustentavam seu texto. Afinal, ciência era sinônimo de documento, que era sinônimo de comprovação e verificação. A história se fez, para ser científica, pelo relato comprometido com o acontecimento, sustentado pelo documento original, posto que era a "ciência de nossas tradições" (BRASIL, 1982, p. 5), numa demonstração da sobrevivência da ideia de história como mestra da vida. Foi o que o autor sustentou quando afirmou que "Fazer história não é edificar em meras hipóteses as mais inaceitáveis conjecturas" (BRASIL, 1982, p. 32).

Partindo da constatação de que sobre a história de Goiás "quase tudo está por fazer" (BRASIL, 1982, p. 5), Americano do Brasil, segundo ele mesmo afirmou, utilizou como fontes os 'velhos cronistas' para tratar o período histórico compreendido entre 1749 e 1823. Os mais significativos eram os clássicos da historiografia regional como os *Anais da Província de Goiás*, de Alencastre (1979); *Memória do Descobrimento e das Coisas Mais Notáveis da Capitania de Goiás*, de Silva e Souza (1967); *Corografia Histórica e Itinerário*,

de Cunha Mattos (1979); *Memória Justificativa*, de Henrique Silva (1922) e também os jornais como o *Correio Official*, *Matutina Meiapontense* e *O Publicador Goiano*. Mas, como faz questão de deixar claro, o período imperial foi resultante "de pesquisas de todos os dias, de leitura de documentos dos arquivos e do estudo das publicações velhos e recentes, preferindo as fontes mais informadas" (BRASIL, 1982, p. 2).

As fontes primárias eram seus grandes e prioritários documentos, utilizadas para repensar e escrever a história de Goiás. Talvez também por isso as imensas notas ao final dos capítulos tragam tantas transcrições literais de documentos, citando detalhadamente as fontes, como se quisesse não só comprovar sua argumentação, mas também convidar as pessoas aos arquivos. Ao apresentar uma síntese analítica dos principais locais de pesquisa e fontes documentais disponíveis, o autor lamenta serem essas fontes difíceis de se localizar e de tratar, e acentua a critica às condições de manutenção dos arquivos da Antiga Câmara, atual Museu das Bandeiras, em Goiás. As fontes existiam, mas, muitas vezes, estavam em museus e arquivos distantes, ou malcuidados, ou, pior, estariam irremediavelmente danificadas e perdidas: "Mãos despudoradas, que seriam malditas se não lhes socorresse a ignorância, há menos de duas décadas, num vandalismo de botocudos, destruíram grandes rumas de papéis velhos da Secretaria do Interior, a título de organizar o precioso arquivo" (BRASIL, 1982, p. 5). Vale lembrar que o autor se referia ao governo deposto do qual chegou a fazer parte. Também não se pode deixar de notar a referência depreciativa aos botocudos. Os índios, aliás, sempre eram referidos como selvagens, agressores, destruidores do construído ou inviabilizadores do que poderia ser edificado. A referência a eles assim escapava nas linhas do texto de Americano: "Foi em março de 1607 que seguiu de São Paulo a bandeira do capitão Belchior Dias Carneiro, com cinquenta homens e muitos índios" (BRASIL, 1982, p. 11). A ideia da composição das três raças para a formação da nação, tratadas diferentemente, se confirmou através desse comentário e de outros que veremos a seguir.

O texto da *Súmula da História de Goiás* está organizado em duas partes, assim subdivididas:

Primeira Parte: *O bandeirantismo Paulista*

- A descoberta de Goiás pelas algaras piratininganas do século XVI
- As Bandeiras do século XVII
- As Bandeiras do ouro no século XVIII – Bartolomeu Bueno da Silva

Segunda Parte: *História Político-administrativa de Goiás*

- Da Superintendência à Ouvidoria de Goiás – 1728-1748

- Declínio da Mineração
- O Provisório da Independência

Não cabe aqui aprofundar a discussão da história de Goiás em si, mas não se pode deixar de mencionar alguns elementos mais significativos do discurso, que nos parecem mais emblemáticos. É espantoso o volume de preciosismos e detalhes que constituem os relatos tanto do Período Colonial quanto do Imperial. Quando dizemos relato é isso mesmo que queremos dizer. Na parte destinada ao Período Colonial, descrevem-se os acontecimentos com alguns ácidos comentários críticos à colonização portuguesa, considerada saqueadora das riquezas locais:

> Os cinco anos de governo do conde dos Arcos foram outros tantos de medidas para ativar a mineração e no mister consumiu o melhor de suas energias, introduzindo em Goiás as modificações operadas com a elevação à capitania para maior rendimento dos dízimos reais: as casas de fundição de São Félix e Vila Boa eram duas guelas de lobos famintos a consumirem o produto do suor dos trabalhadores das lavras (BRASIL, 1982, p. 60).

> São menores os percursos a fazer, mas, entretanto, crescem os trabalhos braçais e hoje são quase um monumento para a posteridade esses rasgões que as bandeiras do ouro deixaram através de Goiás para mostra ao menos aos espoliados, aos pósteros a riqueza da terra que dourou São Jerônimo em Portugal, enriqueceu Mafra, a Batalha, edificou Lisboa, indo depois para as arcas do Vaticano e da Inglaterra (BRASIL, 1982, p. 23).

Outra característica da primeira parte do livro é a ratificação de informações por ele detectadas como errôneas, em outros textos sobre a história de Goiás. Por exemplo, ele contestava a afirmação de que o Anhanguera teria descoberto essas terras. Na síntese, ao final do capítulo, depois de elencar vários documentos ao longo do texto, o autor assim se referiu à ocupação colonizadora no estado:

> 16) portanto, eram passados cento e tantos anos da correria dos bandeirantes pelos sertões goianos, quando Anhanguera, o filho, descobriu ricas minas de ouro; a terra já tinha sido descoberta por Sebastião Marinho, em 1592. Essa corrigenda é obrigatória no livro do descobrimento da mais rica das colônias da metrópole portuguesa e fica feita nesse capitulo original, escrito para inaugurar a criação da cadeira de História de Goiás, no Curso Normal, a pedido do ilustre titular da pasta do interior (BRASIL, 1982, p. 18).

O que se corrige não é a noção de descoberta, que, ao contrário, foi reafirmada ao longo de todo o livro. Tratava-se de ordenar a narrativa na ordem correta dos fatos, garantindo a verdade histórica, grande patrimônio da ciência que se pretendia, enfim, constituir em Goiás. Também não é difícil observar uma “demarcação de território intelectual” em relação aos estudos de paulistas sobre as bandeiras, que, segundo Americano, erraram ao confundir a

descoberta da terra com a descoberta do ouro. A originalidade da afirmação é objeto do orgulho intelectual do autor. Mais que isso, reafirmava o que nos pertenceria como patrimônio da pesquisa histórica frente à hegemonia historiográfica paulista sobre as bandeiras. Tratava-se da defesa dos elementos apresentados por uma escrita da história republicana, agora acrescida dos interesses dirigentes no pós-1930: "A descoberta de Goiás no século XVI é uma novidade inconteste, muito a propósito de ser ensinada agora, no advento do regime de reparações e das responsabilidades" (BRASIL, 1982, p. 2). Foi também o que se deu com a questão da descoberta do local onde seria criada a Vila Boa, cuja data defendida pelos paulistas é 1725. Para Americano, isso se deu em 1726, como aliás, ainda se registra nos livros didáticos editados no presente (RIBEIRO; MASCARENHAS, 2008). Depois de seis páginas, em que demonstra, em documentos, a origem do erro dos paulistas, o autor da *Súmula* afirma que esse esclarecimento pode ser trazido à luz como homenagem ao passado e à própria história. Ou seja, um ano ou alguns meses não significariam, objetivamente, muita diferença em uma análise da ocupação colonial como processo histórico, mas em uma história contada para construir referências de verdade e de comemoração, isso importava decisivamente. Não há como não nos lembrarmos das discussões travadas dentro do IHGB, por ocasião do estabelecimento de uma data a ser constituída como fundação do Brasil, quando se estabeleceu o dia 7 de setembro como nascimento da nação (SANDES, 2000). É digna de nota a ausência completa da referencia ao trabalho escravo negro na mineração ou posterior a ela, em Goiás colonial.

Ao tratar o período posterior, destaca-se a afirmação do processo de proclamação da Independência como referência para a fundação da nação, como se em Goiás se houvesse constituído um grande movimento pela autonomia política do País, enfrentando localmente a representação da Coroa portuguesa: "O sentimento nacionalista principiava a se expandir contaminando em breve a centelha um cenáculo de patriotas francamente hostis ao governo absoluto [...]. O espírito de separação entre portugueses e brasileiros estava claramente definido" (BRASIL, 1982, p. 77). Ou ainda sobre o Dia do Fico: "A 1º de abril ainda se proclamou em Goiás em nome de D. João VI, mas a alma goiana estava exultante pelo acontecimento do fico e por ter um dos seus mais dignos filhos ao lado do movimento liberal e do regente, o tenente-coronel Joaquim Xavier Curado, Visconde de S. João das Duas Barras." (BRASIL, 1982, p. 79). Ou ainda: "A notícia da aclamação do Imperador chegou à capital a 25 de novembro de 1822 e foi recebida com entusiasmo. A cidade esteve de grande gala por três dias, marcando o governo provisório o dia 16 de dezembro para o juramento oficial da independência" (BRASIL, 1982, p. 96). Referindo-se a 1831, Americano destacava

a posse de José Rodrigues Jardim, primeiro goiano a assumir o cargo de presidente da província.

Os temas que mais espaço ocuparam nessa secção da obra foram a Guerra do Paraguai, em que se destacou a contribuição goiana como fundamental para a vitória brasileira no conflito, e se reproduziu o discurso coetâneo aqui já tratado: "Goiás, como fator econômico na Guerra do Paraguai, terá um dia lugar de honra na História Pátria, quando algum escritor empreender a análise minuciosa da grande campanha" (BRASIL, 1982, p. 128). O movimento separatista do Norte foi descrito como um ataque a integridade do território, assim como todas as questões relativas à defesa das fronteiras e divisas foram detalhadamente tratadas. Outra temática abordada longamente foi a potencialidade natural do estado, expressa, por exemplo, na descrição do lento processo de aproveitamento dos grandes rios, especialmente o Araguaia, como via de transporte.

Seguindo as indicações do IHGB na Primeira República para o perfil político das comemorações, a *Súmula* não ultrapassa os limites da instalação da República, a partir da qual a ideia de nação ficaria comprometida pelo quadro já exposto. Em se tratando de um autor cujas incursões no cenário político regional eram marcadas pela ambiguidade entre posições conceituais e vínculos políticos, as razões para esse corte histórico eram ainda mais significativas, mesmo considerando-se que as rédeas do poder tinham mudado de mãos.

Por isso, mais da metade da obra trata do Período Colonial, pouco mais que um quarto discute o Período Imperial e o Período Republicano é uma leve referência. Aliás, as referências mais significativas estão focadas no período anterior a 1880: "Até 1880 alcançaram nossas pesquisas para essa breve achega à História de Goiás, mas, podendo adiantar para pôr fim a essas considerações, que até a República, seguem-se 10 anos de história administrativa, monótonos e sem acontecimentos merecedores de especial menção" (BRASIL, 1982, p. 132).

Sobre a proclamação da República propriamente dita, não se dedicou longas páginas para descrever as disputas regionais, como havia feito em relação à Colônia e ao Império, mas não deixou de mencionar que "no meio do maior entusiasmo, o presidente do Clube Republicano proclamou solenemente a República, ouvindo-se então, o hino revolucionário da França" (BRASIL, 1982, p. 133). Na obra há também a lista de presidentes de estado e dados administrativos sem muita articulação, numa sequencia eminentemente descritiva, lembrando que se vivia o momento de afirmação e de disputas oligárquicas que marcaram não só esse período, mas também o posterior. Pode-se pensar que não eram lutas estruturais e, sim, ordenações do pacto oligárquico e que, por isso, essas disputas não mereceriam destaque.

Alie-se a isso a trajetória pessoal do autor, marcada por convivências limites entre os dois campos em disputa. Todavia, em se considerando o grande empenho em detalhar minúcias do Período Colonial, proporcionalmente por um raciocínio "monótono" do autor, não se pode atribuir isso ao acaso.

Ao longo de sua atividade parlamentar e jornalística, em várias ocasiões, Americano do Brasil posicionou-se contrário ao ensino da história descritiva, desarticulada, que não cumpriria o papel formador que deveria ser capaz de executar:

> A história, por exemplo, não pode mais ser o amontoado incoerente de fatos e datas sem nexo social, não há mais lugar para reis que vão aos combates ou para exércitos que conquistam vitórias, dando nome aos generais: não, os reis retiram-se e deram lugar ao povo. [...] Reformemos os arcaicos da história atualmente seguidos [...] pura cronologia e façamos da história um assunto aproveitável, social. [...] No ensino de história nacional, sobretudo, esses princípios devem ser apurados com a devida atenção (Brasil apud SILVA, 1982, p. 23).

Ao analisarmos a ideia de ensino de história presente nesse texto, elaborado com fins didáticos, o que se observa é a reprodução da concepção por ele combatida. Nada há nele que lembre a crítica à descrição de dados, pois o que se encontra é exatamente um vasto e rico manancial de datas e de feitos históricos, e não há ainda qualquer preocupação do texto em ser didático. Sabemos que isso não é diferente do que comumente se observa nos livros de então, mas a crítica a essa conduta não era comum. É possível imaginar a receptividade e o interesse das alunas do curso normal ao terem em mãos essa obra para estudar e serem cobradas em processos avaliativos.

O ensino de história de Goiás nasceu em um contexto marcado pela intenção política de reconstrução do estado que, então, coadunava-se com a intenção de reconstrução do País, mantendo as bases das intenções das comemorações do Centenário da Independência.[200] Por isso, o livro permaneceu atual em 1932 e foi adotado para a escola normal. Assim, seu trabalho cumpriu plenamente o que se esperava de uma história correta, científica e confiável segundo a ideia corrente de história. A obra de Americano do Brasil que materializou a primeira sistematização da História de Goiás usada em sala de aula transitava entre as determinações da escrita da história oitocentista e as convicções da geração de 1870, bem como transitou da Primeira República para as bases dos setores vitoriosos em 1930.

---

[200] Silva & Gasparini (2009) discutem a questão do livro didático regional nesse mesmo período e, em uma feliz coincidência, tivemos oportunidade de debater semelhanças e diferenças desse processo entre Goiás e Santa Catarina, em evento acadêmico em 2011. Ao final do debate, vislumbrou-se a necessidade de realizar levantamento nacional sobre o tema, posto parecer, numa observação inicial, constituir-se um movimento nacional das regiões quanto ao ensino de sua história no início do século XX.

3.5 OFÉLIA NASCIMENTO E A OBRA *GOIAZ, CORAÇÃO DO BRASIL*: ENSINANDO "GOIÁS VELHO"

Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro produziu a primeira obra sobre história de Goiás para fins didáticos para uso no curso primário, cuja análise nos encaminha para o encerramento deste trabalho. Nascida em 1900, no Rio de Janeiro, Ofélia vinculou-se desde a infância à Goiás, e conviveu, desde então, com os grupos oligárquicos dirigentes na Cidade de Goiás, enquanto capital e, posteriormente, em Goiânia, quando a capital foi transferida. Sua formação em Pedagogia se deu na Escola Normal de São Paulo, onde se diplomou em 1918. Retornou a Goiás e foi nomeada professora do Grupo Escolar da Capital, a partir de 1922. Ao longo dos anos, passou a associar docência, direção de escola e formação de professores, assumindo a diretoria do Grupo Escolar em 1925 e a cadeira de Didática da Escola Normal da Capital em 1930. Também assumiu a direção da Escola Normal, mais tarde transformada em Instituto de Educação.

Já vimos em seção anterior deste capítulo exemplos que demonstraram a filiação integral de Ofélia Nascimento ao projeto de formação do cidadão republicano, como indicava sua atuação na preparação dos eventos cívicos dentro das escolas e fora delas. Com ela, esses eventos pedagógicos se tornaram regulares e de proporções e impacto cada vez maiores no cotidiano da cidade. Sua intervenção foi reconhecida e noticiada não apenas em ocasiões explicitamente cívicas, mas também em eventos de perfil artístico-pedagógico patrocinados pelo Grupo Escolar, a exemplo de uma apresentação natalina da opereta *Branca de Neve* pelos alunos da escola por ela dirigida quando, no Teatro São Joaquim, se reuniram alunos, pais, professores e autoridades para assistirem ao evento que encerrava o ano letivo. A notícia, na edição seguinte do jornal oficial, dava detalhes de um acontecimento em que Ofélia Nascimento Monteiro demonstrava "o zelo e a disciplina com que conduz suas funções" (GRUPO..., 1925, p. 12). Essa conduta conferia visibilidade a ela e ao governo, ambos decididos a propagandear sua preocupação patriótica com a educação, e estabelecia uma nova forma de inserção da escola na vida social. Já no concurso para diretora do Grupo Escolar da Capital, essa sua disponibilidade para a prática do civismo foi reconhecida:

> Tendo vagado o cargo de director do Grupo Escolar desta Capital [...] e posto em concurso o mesmo lugar, [...] a elle se apresentou sem competidores a senhorita Ophélia Socrates Nascimento que nas provas realizadas demonstrou conhecimento dos mais modernos methodos pedagógicos. [...] estamos certos de que há de nos illustrar com sua inteligência e patriotismo para elevar o estabelecimento a altura de nossos interesses (NOVA..., 1925, p. 12).

A autora da obra em questão esteve entre os membros das classes dominantes que dirigiram o estado durante a Primeira República e transitou, junto com outros setores, para o governo pós 1930, rearticulando posições e vínculos que a mantiveram nos quadros oficiais. Durante a transição e depois dela, permaneceu exercendo os mesmos cargos que ocupava antes de outubro de 1930, prestando serviço às oligarquias vencedoras, inclusive mudando-se para Goiânia quando da transferência da capital. Essa sua capacidade de transitar entre antes e depois de 1930, mantendo-se no quadro de membros colaboradores dos grupos que assumiram o poder a partir de 1930, nos aponta dois elementos: primeiro, o reforço da constatação de que não se tratava de uma mudança política estrutural e que o projeto de nação, mesmo se adaptando às novas oligarquias dirigentes, já estava elaborado. Em segundo lugar, essa atitude nos aproxima da interpretação de Jales Mendonça (2008), que afirma ter sido a mudança da capital uma solução negociada entre a nova direção e alguns setores do quadro anterior, constituindo numa posição intermediária que esse pesquisador identificou como "mudancismo condicionado".

Dona de uma obra que articulava história e educação,[201] a pedagoga produziu textos que se tornaram imprescindíveis para se compreender a ideia de cidade e modernidade que envolveu a construção a nova capital, como o que se encontra em *Como Nasceu Goiânia* (MONTEIRO, 1983), de 1938, considerado o primeiro livro especificamente escrito sobre Goiânia. Ofélia Nascimento contribuía regularmente para o suplemento do *Correio Oficial* destinado à educação, a Secção Pedagógica. O texto que analisaremos a seguir, publicado naquele suplemento, nos apresenta a ideia de nação, educação, escola, professor e infância que sustenta sua intervenção política e profissional e que nos ajudará a situar as bases da produção da obra *Goiás, Coração do Brasil*:

> A grandeza de um paíz depende da educação e instrução de seu povo. Si este for bem instruído e educado, grande será sua pátria. Se for analphabeto e rude, seu paíz não progredirá e occupará sempre o último logar do mundo. [...] E quem será encarregado desta bella missão, dessa obra monumental? Qual operário deve tomar em suas mãos o diamante bruto que é a creança [...]? Qual sacerdote incumbido de zelar para que não se apague o sagrado fogo da grandeza da Pátria alimmentado-o com o optimo azeite que são os bons cidadãos? [...] O Brazil será grande e forte se forem bons seus professores **(**PROFESSOR..., 1930, p. 8).

[201] Ofélia Monteiro publicou: *A Escola Moderna* (1925); *Goyaz, Coração do Brasil* (1934); *Como Nasceu Goiânia* (1938); *Corografia de Goiás* (1942); *Caldas Novas: Estância Hidrotermal do Estado de Goiás* (1942); *A Educação Primária Fundamental nas Zonas de Alto Sertão* (1942); *História de São José de Mossâmedes* (1951); *Rio, Querido Rio! História do Rio para Crianças* (1967); *Reminiscência, Goiás de Antanho* (1974) e *Brasília, Rainha do Planalto* (1975). Escreveu ainda *Dicionário da Bíblia* e *Dicionário Bibliográfico-Genealógico*, de algumas famílias de Goiás, ambos inéditos (MONTEIRO, 1983).

Esse texto assume todos os elementos fundamentais do projeto de educação elaborado na Primeira República, ampliado e aprofundado no pós-1930: a educação como suporte da formação do cidadão, a criança como soldado a ser forjado para servir sua pátria e o destino do Brasil como grande nação, cabendo à educação formar para competir, distinguir e retirar o país do atraso. Note-se que permanece a distinção entre educar e instruir como tarefas que se completam, mas que tem funções distintas. Ser instruído é receber as orientações que devem ser cumpridas, como são instruídos os soldados em seus treinamentos. Ser educado é ter o conhecimento que se considera necessário para que tais tarefas sejam cumpridas, neste caso. Fica, então, explicitado que não ter tal conhecimento, não ser alfabetizado, embrutece, desqualifica como cidadão apto a servir ao engrandecimento da pátria. Daí, a tarefa patriótica do professor, então, instrumento fundamental para que o Brasil se torne a grande pátria a que se destina. Ele também, como soldado da pátria, teria sua missão a cumprir, da qual, antes de tudo, teria de se orgulhar. Segue-se então, a descrição das características esperadas desse soldado da pátria, que Ofélia sintetiza em cinco itens, que apresentamos em uma transcrição longa, mas fundamental, pela qual nos desculpamos:

> *Ter vocação* – Antes de mais nada, o professor precisa ter vocação.[...] O magistério é um sacerdócio. Póde-se ser bom sacerdote sem vocação? Não. Não se faz professor, nasce-se. É a vocação que dá ao mestre o amor ao seu trabalho. [...] Porque ha maós professores? Porque pessoas que não têm vocação se julgam capazes só pelo facto de haverem cursado a Escola Normal [...]. Sendo pobres e necessitando ganhar dinheiro, entendem que podem ser educadoras. Isso é um crime. É pobre e precisa ganhar dinheiro? Procure uma collocação de accordo com suas inclinações. Do contrário esse dinheiro não é ganho honestamente. [...] É lobo feroz que revestido em pele de ovelha se insinua ao rebanho para mais facilmente dizimal-o. Façamos guerra aos maós professores! É um dever de patriotismo de todo o bom brasileiro.
>
> *Ser abnegado* – Todo sacerdócio exige abnegação. O magistério é um sacerdócio. Sacerdócio divino. [...] Que é abnegação? É renúncia de si mesmo. E o professor, ao transpor a porta da escola, despede-se do eu. [...] Na escola o professor aniquila a personalidade. [...] De onde vem a abnegação? Da vocação.
>
> *Ser alegre* – A escola é o reino da criança. Da alegria. Sendo natural da criança a alegria, para que aprenda que a escola seja alegre. [...] o educador deve ser alegre [...] uma criança grande no meio das pequenas. [...] Se o professor for alegre, as crianças o amarão forçosamente [...] tornar-se-ão obedientes, doceis.
>
> *Ser justo* – Nada peior para a criança que a injustiça. [...] Criança victima de injustiça se torna revoltada. Não se esforça para ser boa. Si o bem não é recompensado e o mal castigado, para quer ser boa? [...]
>
> *Ser bom, paciente* – [...] Só amamos os bons. [...] A meiguice e o amor tudo podem. [...] Pela alegria do ente amado fazemos os maiores sacrifícios. Assim também as crianças. [...] Professores! Quereis ter uma classe disciplinada? Fazei com que vossos alunos vos amem. Quereis ser amados? Sêde alegres, bons, meigos. Que recompensa tereis? A paz na consciência. [...] E sereis verdadeiramente – BRASILEIROS (PROFESSOR..., 1930, p. 9).

A autora desse texto foi, durante pelo menos duas décadas, uma dos principais referencias para a formação de professores e exemplo de docência para crianças em Goiás,

nos períodos finais da Primeira República e também nos anos que seguiram a 1930. Cultuada e lida por pais, professores e dirigentes políticos, representava Goiás nos eventos pedagógicos nacionais, além de ser pioneira na literatura didática regional, ao escrever o livro que orientaria professores e alunos para a construção de uma ideia de história sobre o estado. O texto transcrito é uma receita quase matemática do que deve ser a escola, o professor e o aluno para merecerem ser considerados soldados da pátria. Uma coisa se encadeia a outra, intrinsecamente, articuladas por elementos de cunho eminentemente religioso como vocação, sacerdócio ou abnegação, apesar de se tratar de uma república laica, segundo sua Constituição. Não há como escapar a esse exercício de lógica formal. O que sustenta essa trama é o projeto de nação, que a todos submete e diante do qual reconhecemos, ao mesmo tempo, nossa insignificância e missão, pois o mesmo professor que é considerado peça fundamental da engrenagem também tem todos seus passos medidos e observados e é impedido de agir como sujeito. Esse conjunto de conceitos e condutas seria, algum tempo depois, plenamente exercitado na elaboração do livro de leituras escrito por Ofélia e adotado como primeiro livro didático para o ensino de história de Goiás para crianças, em 1934.

O texto sintetiza o que deve ser a escola, o professor, o aluno e a pátria e, embora se afirme, anteriormente, a importância da alfabetização para superar a rudeza, o conhecimento é apenas um instrumento para a construção de condutas patrióticas, como pretendia o projeto de cidadania republicano. Por isso, a não alfabetização embrutece o sujeito, pois é sinônimo de nenhum conhecimento e, portanto, de não humanidade, inutilizando a pessoa para o civismo. Não interessa conhecer, por si só. Interessa formar o sujeito pronto para servir ao projeto hegemônico e a escola é local privilegiado para essa produção político-ideológica. Nada há de absolutamente novo no discurso de Ofélia Nascimento, pois essa era a concepção de educação elaborada e disseminada em todo Brasil, e ainda hoje não é difícil percebê-la em discursos oficiais ou reproduzida pelos meios de comunicação de massa e pelo senso comum. O que nos interessa destacar é que a autora assumiu, defendeu e executou plenamente, no nível das contradições políticas regionais, esse discurso e foi assim reconhecida e aproveitada para funções dirigentes antes e depois de 1930.

Seu livro didático é um texto objetivo, embora esteja aparentemente repleto de meiguices, amores e alegrias. Se o professor, que não é um profissional da educação, mesmo que para isso se qualificasse, não é amado por seus alunos, é porque não abriu mão plenamente de sua identidade, pois não tinha vocação para a sala de aula e será desonesto receber qualquer pagamento por isso. A vocação leva ao sacerdócio – dom divino – e daí, à abnegação absoluta, sem o que não haverá alegria, nem amor, e o professor não será paciente

nem justo. Assim, ele não conseguirá a obediência de seus alunos. Nessa condição, sua atuação seria uma desonestidade e um crime, pois resultaria em alunos revoltados e dispostos a abandonar o caminho do bem. Amando e sendo amado, esquecendo de si mesmo – suas necessidades e contradições, incluindo o fato de ter de sobreviver do seu trabalho – e agindo como uma criança, o professor conquistará a docilidade e obediência, conduta esperada dos alunos, e poderá se sentir cumpridor de sua tarefa patriótica. Ser alegre e ser justo, segundo aquele conceito de justiça, assim como amar e ser amado, são instrumentos de controle político das pessoas. Caso contrário, esse professor merecerá a guerra que devemos empreender contra lobos que pretendem destruir o rebanho que a pátria aglutina na escola. Quem age assim não merece ser considerado brasileiro. A escola é idealizada, mas também objetivada, assim como o professor e o aluno, porque a pátria é uma produção subjetiva que deve produzir resultados concretos. O livro de leitura sobre história de Goiás escrito por Ofélia apresentará também um estado idealizado, que devemos também admirar e amar, e, objetivamente, ajudar a construir.

A adoção do livro de Ofélia Nascimento Monteiro foi aprovada através do Decreto n. 4.349, de 26 de fevereiro de 1934 (GOIÁS, 1934, p. 6), com indicação de aquisição de número suficiente para atender todas as escolas primárias do estado. Na mesma edição foi publicado um longo texto, sem assinatura, do qual retiramos pequeno trecho, na secção Noticiário, sobre o significado dos livros didáticos para formação do cidadão:

> A influencia das primeiras leituras sobre o futuro da creança é decisiva. Esse conceito põe em evidencia a grande indigência no Brasil em matéria de livros didáticos. [...] Dizemos ser necessário que o brasileiro estude em um livro brasileiro que fale à sua alma de cousas de sua terra e de sua gente, cheio de ressonâncias do encanto nacional [...] que tenha a palpitar em cada página a alma do Brasil, o espírito de brasilidade que há de saturar o subconsciente do futuro cidadão. É nosso dever estimular por todos os meios a produção do livro didático nacional. (LIVRO..., 1934, p. 12).

O quadro estava todo favorável à difusão de uma obra como a que analisaremos a seguir. O exemplar que temos em mãos compõe-se de duas partes: a primeira. *fac-simile* da edição de 1934; a segunda, uma atualização feita pela autora, abarcando o período pós-transferência da capital, em 1937, até a década de 1970, anexada ao texto original em 1980. Aqui trataremos apenas a primeira parte que, segundo a autora, em nada foi alterada de sua edição original.

Escrito em 1933 e editado em 1934, o livro apresenta 44 textos distribuídos em 215 páginas, sem indicação de atividades e com poucas ilustrações, e consta na folha de rosto tratar-se de “Livro de leitura para as classes de 3º e 4º anos dos Grupos Escolares do Estado

de Goyaz" (MONTEIRO, 1983). Essa obra foi elaborada intencionalmente para fins didáticos, diferentemente da Súmula da História de Goiás, de Americano do Brasil, que adaptou uma obra escrita para outros fins: "Escrevendo esse livrinho, não tive em vista produzir uma obra literária, mas sim auxiliar o professorado goiano nos capítulos de nosso programa, que tratam de Goiáz" (MONTEIRO, 1983, p. 24). Para cumprir essa tarefa, a autora apresenta, na linguagem e no formato dos textos, tentativas de aproximação com o que se supunha ser do gosto da criança. No prefácio, a autora afirma ter feito o livro ao perceber as dificuldades dos professores goianos para ter material sobre o estado para uso em sala e que por isso o teria organizado nos moldes do 'Minha Pátria', de Pinto e Silva[202].

Como fontes, Ofélia Nascimento Monteiro se referiu à Revista do IHGB, a relatórios de governo, coleções de jornais e as obras *História de Goiás*, de Americano do Brasil; *Viagem ao Araguaya*, de Couto Magalhães, *Anuário de Goyaz*, de Ferreira Azevedo; *Geografia de Goiás*, de Alcides Jubé e *Goyaz*, de Taunay. Todas as fontes compunham a escrita da história autorizada, e pudemos constatar, ao longo do texto, o uso efetivo dessas referências. Ofélia não acompanhava as polêmicas historiográficas vividas naquela conjuntura. Não se dedicou ao estudo da história como objeto de investigação e, portanto, não se aproximou das discussões sobre a ideia de história como ciência, seus métodos e fontes. Porém, cumpriu o roteiro político estabelecido para a educação, inclusive no que se refere ao ensino da região no contexto da república, e contribuiu efetivamente para consolidação da hegemonia das oligarquias vencedoras de 1930, como poderemos observar na análise de seu livro didático.

O texto é composto por diálogos, cartas ou narrativas que introduzem as descrições sobre a história e a geografia de Goiás. As intervenções coloquiais que permeiam situações supostamente cotidianas da infância, como a vida doméstica e a rotina escolar, antecedem os conteúdos propriamente ditos. Esses preâmbulos coloquiais parecem ter sido o instrumento de aproximação com a criança, mas não se trata de apenas uma estratégia de linguagem. O recurso que abre os textos recai, necessariamente, em descrições, mas o uso frequente de situações em sala de aula e ou da vida familiar, afirma a ideia de escola e aluno projetados, assim como a de família, infância e mulher, que assim são naturalizados. Foi o que encontramos no texto que se segue:

---

[202] Os livros de João Pinto e Silva formavam uma coleção para o primário e foram largamente adotados a partir de 1931 seguindo as orientações de José Veríssimo de que os primeiros livros lidos pelas crianças deveriam apresentar 'contos e cantos' próprios do Brasil para que atraíssem sua atenção ou ainda de Rocha Pombo, que afirmava que para fazer a pátria amada, primeiro se teria que fazê-la conhecida (LAGUNA, 2011).

Uma Heroína Goiana

> Chegára o dia marcado pela professora do 3º ano do Grupo Escolar da Capital para a entrega do premio à aluna que melhor prova apresentára na última aula de História de Goiaz. As meninas, inquietas e curiosas, aguardavam a chegada da diretora, que fora convidada para fazer a entrega do premio. Mal acabavam de soar as ultimas badaladas de meio-dia no sino da Boa Morte, quando a diretora entrou na sala do terceiro ano. As alunas levantaram-se todas ao mesmo tempo, sem fazer bulha, sentando-se depois que ela sentou. [...] Chamada pela professora, levantou-se Eunice, indo, tremula e emocionada, receber o premio de conquistara tão galhardamente. Entregando-lhe o livro em rica encadernação [...]. Com a voz tremula leu a menina (MONTEIRO, 1983, p. 74).

Segue-se a leitura da dissertação da aluna sobre Damiana da Cunha. Estão presentes no texto a afirmação da autoridade, a distância e submissão que a hierarquia estabelecia, a atitude esperada de meninas, sempre tremulas e emocionadas – uma expressão recorrente nos textos, a competição como forma de estimular a aprendizagem e a premiação que distingue e também hierarquiza as alunas. O premio, instrumento de classificação sistematicamente estimulado, era, como sempre se vê ao longo do livro, uma obra que aprofundaria a assimilação da ideia pretendida de escola, estado e pátria. Ao longo do texto, outras numerosas passagens estabelecem o perfil de infância e juventude que a pátria esperava construir através da escola: o do cumprimento do dever e da recompensa.

No texto "Passeando pelos Arredores – II", quando duas crianças têm sua produção comparada, o menino argumenta que seu texto é avaliado como pior do que o da menina porque ele é mais jovem, ao que o tio retruca: "Não, José, não é por isso. É porque em vez de estudares, como Silvia, preferes correr e trepar em árvores a tirar ninhos. [...] Se te emendares, por outra vez ganharás a recompensa" (MONTEIRO, 1983, p. 60). Ou, no texto "Passeando pelos Arredores – I", quando a menina é convidada para um passeio na Fonte da Carioca, em um domingo: "– Mas... e minha lição, que deixei para fazer hoje? disse Silvia que, como boa aluna, preferia perder um passeio a não fazer a lição" (MONTEIRO, 1983, p. 36). O papel do aluno modelo é sempre reconhecido e reafirmado, como diz uma personagem à sua irmã, ao final de uma longa descrição sobre o Rio Araguaia: "– Bravo, Silvia! Vejo que aproveita bem as lições de sua professora. Continua sempre assim, maninha, para ser um dia útil ao nosso Goiaz, contribuindo para expulsar das trevas da ignorância que escurecem a inteligência de grande parte de seus habitantes" (MONTEIRO, 1983, p. 73). O conhecimento da história de Goiás tem um valor operacional para o cumprimento de suas tarefas patrióticas. O amor pelo conhecimento se confunde com o amor pela terra natal, pois somente se justifica conhecer para enaltecer o lugar onde se nasceu, como se observa no diálogo abaixo:

> – Papai, disse ela ofegante e ocultando o volume nas costas, adivinhe como se chama o livro que trago nas costas!
> – Vejamos, filhinha, se sou bom feiticeiro. Garanto que você traz aí o "Goiaz", de Taunay. [...] hontem à noite você não me disse que sua coleguinha Alci estava concluindo a leitura do 'Goyaz', do visconde de Taunay, para lho emprestar?
> – Disse, sim senhor.
> – Pois, lembrando disso foi que conclui ser esse o livro que trazias tão triunfalmente.
> – Triunfalmente, mesmo, meu pai, gosto imenso dos livros que falam em minha terra querida (MONTEIRO, 1983, p. 204-205).

A escola se afirma como espaço da preparação da vida futura, quando se poderá servir à pátria, onde, mais uma vez, o conhecimento é recurso para o cumprimento da tarefa cívica. No presente, a criança ainda não pode ser útil, mas pode e deve se preparar para sê-lo. O engrandecimento da pátria justifica qualquer sacrifício, inclusive a morte, como na narrativa sobre o pé de café que vê seus filhos, os grãos, serem mortos para enriquecer o país: "Nossos filhos morreram? É por amor à Patria, como morrem nossos moços nos campos de batalha... Sem remorso, portanto, entregamos nossos filhos ao sacrifício, certos de que assim concorreremos para o engrandecimento da Patria Brasileira" (MONTEIRO, 1983, p. 160).

As meninas são, invariavelmente, exemplo de alunas e filhas. O dia da criança, cuja comemoração é descrita em um dos textos, é recheado de cantos e hinos, entoados por crianças enfileiradas, meninas de um lado e meninos de outro, inclusive na hora do banho no rio. Tratava-se de um passeio cronometrado, com atividades programadas para cada momento do dia, realizadas sob os olhos vigilantes dos professores (MONTEIRO, 1983, p. 106-107). A bondade e a caridade são atitudes sustentadas pelos princípios cristãos, como demonstraram as crianças, ao saírem do Asilo, em passeio na tarde de domingo, onde viram cenas como essas: "Era uma capela pequenina e um altar singelo [...] aí rezavam duas velhas e uns bobinhos. [...] Visitamos depois uns quartos pequenos onde dormiam umas velhas inválidas" (MONTEIRO, 1983, p. 99). Diante da visão da pobreza e da invalidez, decidem: "–Agora, todos os meses vou guardar mil réis para o asilo, disse Silvia, pensativa" (MONTEIRO, 1983, p. 100). Assim, o livro de história de Goiás também ensinava conduta moral, base da prática do civismo, tendo a paisagem do estado como cenário.

Alguns textos formam seções que recebem títulos, como "Sabatina de Geografia", em que são descritas as características da paisagem natural; "Principais Fontes de Riqueza", que trata de produtos agrícolas, como fumo, açúcar e café e "Passeando pelos Arredores", que descreve a paisagem natural e urbana da capital, secções referentes aos conteúdos de Geografia de Goiás. Para introduzir alguma aproximação com o universo da criança, a autora se utiliza de jogos, como em "Brincando de Prendas I e II", em que as meninas são levadas a

participar de um jogo de adivinhação promovido pela professora. Ela fornece a descrição da cidade, a que as crianças devem identificar. As descrições exaltam a natureza das cidades e seu potencial econômico e as crianças demonstram ter todos os dados na memória, afirmando uma geografia descritiva e ufanista. Diretamente ligados à história, aparecem as seções "Histórias do Vovô" em que o avô de uma das personagens narra acontecimentos históricos; "Caderninhos de Eunice", que traz a sequência dos governadores e presidentes de Goiás e comenta datas e feitos dos homens merecedores de lembrança; "Goianos Ilustres" que traz várias biografias, como as de Joaquim Xavier Curado, Felix de Bulhões ou Cônego Silva e Souza, entre outras. Há também vários textos temáticos que não constituem seções.

Os textos relativos à Geografia, nos remetem a Afonso Celso,[203] em *Por que me ufano de meu país* (CELSO, 2001), pois, como na obra do conde mineiro, a natureza é objeto de contemplação patriótica, um lugar onde parece não haver contradições sociais. Assim é apresentado o estado de Goiás, quando, por exemplo, nos trazem capítulos como esse sobre o Rio Araguaia, tema frequente ao longo da obra: "As terras que o margeiam são fertilissimas e aí vêm-se grandes florestas, belas campinas, bosque de palmeiras, tudo ricamente povoado por animais: veados, garças, colhereiros, jaburus, marrecos, patos. O rio é rico em minerais e suas pérolas são famosas" (MONTEIRO, 1983, p. 73). Ou, ainda, quando transcreve, usando o recurso de uma leitura feita pelo avô de uma personagem criança, um trecho de Couto Magalhães: "De todos os grandes rios que tenho visto nem um oferece, nem de longe, a majestade do Araguaia; essa massa gigantesca desde toda por egual ao longo do enorme leito [...]. Os bandos de pássaros aquáticos passam uns após outros [...] uns roçam com a asa a superfície calma das águas outros voam tão alto que aprecem pequenos pontos suspensos no ar" (MONTEIRO, 1983, p. 126). Tudo é imenso, exuberante, diferenciando Goiás pela potencialidade e riqueza naturais. O Rio Araguaia, especialmente, representa esses elementos, insistentemente, inclusive com textos que descrevem sua transformação em via de transporte e comunicação, pela obra de grandes homens como Couto Magalhães.

Os textos de história ocupam a maior parte do livro e apresentam cronologicamente Colônia – Império – República, até 1930, organizados em uma sucessão de dados descritos em detalhes, centrados na sequência de todos os governos e suas realizações. As datas já eleitas para constituir a história de Goiás são ensinadas e comemoradas, como o dia 16 de novembro, considerada a oficialização da adesão de Goiás à Independência, que compõe a seção "Caderninhos de Eunice", ou o dia 26 de julho, estipulado como aniversário da

[203] O Conde Afonso Celso foi presidente do IHGB entre 1912 e 1938.

fundação da Cidade de Goiás, que tomamos como exemplo. Para essa ocasião, a autora narra a solenidade realizada na escola, como se presenciada por uma aluna: "O salão, lindamente ornamentado, era prova de bom gosto das alunas do 4º ano [...]. Uniformizadas, com suas saias azul-marinho e suas blusas brancas, ofereciam lindo golpe de vista [...] teve inicio a festa com o hino do Anhanguera, cantado por todas. [...] Terminada a palestra, foram cantados novos hinos, encerrando-se a festa com o Hino Nacional" (MONTEIRO, 1983, p. 28-29). A palestra a que se refere o texto é uma longa descrição das bandeiras, fundação de Vila Boa, seguindo as informações organizadas por Americano do Brasil em *Súmula da História de Goiás*, inclusive a interpretação desse autor sobre a primeira bandeira e a fundação da cidade. A imagem do bandeirante desbravador e destemido estava garantida também nas Histórias do Vovô: "Valente e audacioso, dedicou-se à vida de bandeirante, penetrando sempre pelos sertões brasileiros em busca de ouro, prata e pedras preciosas e índios, arrostando os maiores perigos, pois tinha de lutar contar os selvagens, os animais ferozes e rigores do tempo" (MONTEIRO, 1983, p. 47). Segundo o texto, o bandeirante enfrentava corajosamente todos os desafios da natureza, o que incluía os índios. A referência aos índios como selvagens é insistentemente afirmada:

> – Mamãe, perguntou muito assustado o pequeno Augusto, quando saiu o padre que viera se despedir, pois ia para o norte catequizar índios, ainda há índios em Goiaz?
> – Há sim, meu filho, não sabias?
> – Não, mamãe, não sabia. Mas, eles não vem nos matar aqui? E agarrava-se às saias da mãe.
> – Não, bobinho, respondeu Alci, sua irmã, quatro anos mais velha que ele. Eles moram muito longe daqui... **(**MONTEIRO, 1983, p. 51)

Segue-se ao diálogo a descrição dos grupos indígenas então existentes em Goiás com trechos como esse que se refere aos Xerentes: "Tem relações com os civilizados, relações iniciadas quando foram amansados pelos missionários capuchinhos" (MONTEIRO, 1983, p. 5.) São seis textos destinados aos índios, reafirmando essa distinção entre civilizados e selvagens. Em função dessa visão política e étnica da questão indígena, também foi introduzida uma heroína legitimamente goiana, a caiapó batizada como Damiana da Cunha,[204] a partir de então, assim ensinada em sala de aula:

> Após algum tempo de aldeamento, tiveram os Caiapós saudades de sua vida nômade e fugiram para as selvas, recomeçando suas correrias e depredações, agora mais perigosas, pois eles já sabiam manejas armas de fogo. Afim de chamá-los

[204] A rede municipal de educação de Goiânia mantém uma escola com esse nome, e o Grêmio Estudantil do CEPAE, antigo Colégio de Aplicação da UFG, também se denomina Damiana da Cunha, homenageando a personagem histórica.

> novamente à cristandade, foi D. Damiana, a pedido do governador, com uma bandeira, até o aldeamento dos Caiapós em Camapuam, em 1818 ou 1819, trazendo consigo muitos selvagens. [...] Como os caiapós estivessem aterrorizando ao sul da capitania, atacando, roubando e assassinando os viajantes, resolveu o Governador Miguel Lino de Moraes recorrer a Damiana para pacificá-los (MONTEIRO, 1983, p. 75).

Quanto mais se afastava de sua identidade indígena e cumpria as tarefas dos colonizadores, mais era aceita e reconhecida como componente da sociedade goiana, inclusive quando se tratava de submeter sua própria etnia, o que a autorizava a ser identificada como uma heroína regional. Essa ideia sobre a questão étnica, em que a civilização se opõe à condição de ser índio, assentada no projeto de escrita da história oitocentista não foi superada pela elaboração republicana, como podemos verificar neste trecho do texto sobre os índios Canoeiro: "Esses índios, mais bravios, apresentam sinais de haverem tido mais civilização que os outros" (MONTEIRO, 1983, p. 69).

Não há uma só palavra sobre a escravidão negra em Goiás, como se ela não tivesse existido. Encontramos apenas uma referencia ao negro, marcada pelo preconceito:

> – Por que está tão distraído, titio? O senhor está vendo alguma fada aí no ar?
> – Uma fada não, Silvia. Estou vendo um anãozinho preto, muito feio que estava me contando uma história... queres ouví-la? (MONTEIRO, 1983, p. 54).

Segue-se a descrição da chegada das sementes de café e seu uso na agricultura.

Também compõe o livro, um conjunto de canções populares, modinhas goianas e poemas que sempre exaltam a natureza, a bondade do povo e a superioridade dos ilustres. O Hino de Goiás aparece em duas versões: a oficial, e uma paródia do Hino à Bandeira. Os símbolos de Goiás – as armas e a bandeira são descritos detalhadamente.

Esse livro foi escrito em 1933 e adotado em 1934, quando a construção de Goiânia e a transferência da capital promoviam polêmicas públicas, por ser uma questão emblemática das disputas oligárquicas entre vencedores e derrotados de 1930, em Goiás. As posições sobre a mudança da capital tornaram-se demarcadoras para a formação e afirmação dos grupos políticos naquela conjuntura. Isso ocupou também as páginas do *Correio Oficial*, que produziu e reproduziu argumentos em defesa da transferência da capital, especialmente assentados sobre a contraposição novo-velho, em que Goiânia e seus defensores representavam o novo, e a Cidade de Goiás e seus dirigentes anteriores, o velho. A história ensinada desde então, dentro e fora da sala de aula, não escapou desses embates e dessas formulações, e tornou-se também um campo em disputa.

Na mesma edição em que se noticiava a inauguração da cadeira de História de Goiás na Escola Normal, em 1931, passou a ser publicada uma coluna intitulada "Coisas Velhas", assinada por Emelcy, um homem sobre quem não conseguimos outras informações. Eram textos relativos à história de Goiás, a exemplo deste, Quilombo de Pilar, que identificavam a história com coisas não atuais, não presentes, além de reforçar, tanto tempo depois, a ideia imperial sobre o negro e a escravidão:

> Sim senhor! Não se espante. Tivemos sim um quilombo em Pilar. Há tantos annos passados após esses factos que ninguém recorda ter ouvido alguma história delle narrada deliciosamente por uma dessas velhinhas que o captiveiro nos legou e ainda moram em nossos corações com as doces saudade das coisas que nos lembramos.[...]
>
> Localizaram-se nas immediações de Pilar e iniciaram uma serie de perseguições aos moradores, roubando-lhes gado, dinheiro [...]. Depois, com a impunidade, foram augmentando o atrevimento - um roubo à vista do dono (QUILOMBO..., 1931, p. 9).

A ideia de história nos chega como algo melancólico – próprio das coisas que nos despertam "doces saudades", que as narrativas das pessoas mais velhas nos disponibilizam, mas também, necessariamente velho, no viés depreciativo que esse termo carrega. São sempre temas e narrativas sob esse perfil, lembrando acontecimentos, lugares e pessoas desse tempo passado, mas, ainda presentes em nossas lembranças e afetividades. O que é velho parece dever ser lembrado porque compõe nossas emoções e identidades, mas, mesmo assim, deve ser mantido no passado, que é o lugar da história. Mesmo o cativeiro se apresenta envolto em um saudosismo romântico, e a existência de quilombos em Goiás – símbolo da resistência possível dos negros africanos – foi retratada como algo exótico, violento, quase pitoresco, inacreditável e eticamente inaceitável.

Esse autor também publicou regularmente, desde então, a coluna "Coisas Novas", que trazia informações sobre coisas próprias da modernidade, como a luz elétrica ou a estrada de ferro, e também textos que identificavam abertamente a origem da modernidade na história de Goiás: "Percorrendo as páginas de nossa história, tem logo a impressão que o Brasil não viveu esse período de 1889 a 1930. [...] Veiu porem o 3 de outubro e novas diretrizes surgiram com o movimento libertador. Uma rajada de civismo acordou a nação e lhe disse a ordem de marchar pela verdadeira democracia" (3 DE..., 1932, p. 8). Foi-se constituindo, assim, uma sequência de publicações que alternava artigos sobre coisas velhas e coisas novas.

Ofélia Nascimento contribuiu para a construção dessa contraposição velho-novo, ensinando aos professores o que eles deveriam ensinar sobre Goiás, em sala de aula, para as crianças da cidade e do estado, já que o livro foi adotado não só para a capital. Professores,

diretores, alunos e, indiretamente, seus familiares, aprendiam Goiás Velho em plena Cidade de Goiás, em meio aos debates acalorados sobre a transferência da capital, que ainda nem tinha acontecido. São os filhos dos apoiadores de uma ou de outra posição em conflito aprendendo a ideia de Goiás que interessava a uma dessas posições: a dos vencedores de 1930. Isso é realizado resguardando-se as relações afetivas com a cidade: "Querida Luci. Finalmente cheguei a Goiáz. Não podes nem de leve imaginar a emoção que senti quando avistei as primeiras casas da cidade, dessa querida cidade em que nasci. Apoderou-se de mim uma vertigem, e, como no cinema, desenrolaram-se os fatos históricos ou os enredos de um drama" (MONTEIRO, 1983, p. 26). A personagem mantém os vínculos afetivos com a cidade, assim como a autora.

Ao transcrever as modinhas goianas, novamente o saudosismo melancólico embala a canção: "Não as cantes ao piano, não! Para que possas apreciar devidamente, toma o violão, senta-se ao alpendre, quando a noite envolver a terra em seu manto melancólico [...] assim poderás ter uma ideia do que elas são" (MONTEIRO, 1983, p. 43). Segue-se a transcrição da modinha de Acrisio da Gama, intitulada "Luares", que não é a única do livro. A mais conhecida delas, quase um hino da Cidade de Goiás, "Noites Goianas", também de Acrisio da Gama, traz versos plenos dessa sensação afetuosa por uma cidade que deve ser objeto de nossa gratidão e admiração, mas que está sob o peso do passado. Ao final da transcrição, a interlocutora proclama: "Quando aí chegar cantá-la-emos juntas, enquanto, triste, saudosa, reverei com os olhos da imaginação estas noites enluaradas, tão lindas, tão doces" (MONTEIRO, 1983, p. 111). Essa cidade a que se refere a personagem estava vivendo sob o fogo cruzado das disputas oligárquicas e sua sobrevivência enquanto capital estava *sub judice*.

Ao mesmo tempo em que o saudosismo afetuoso caracteriza a Cidade de Goiás, a pressão pela modernidade, que essa bucólica e centenária cidade não pode abarcar, bate às portas do estado:

> Completamente cercada de morros verdejantes Goiaz parece um desses lugares maravilhosos dos contos de fadas, onde uma princeza encantada, adormecida desde muitos séculos por uma feiticeira maldosa, espera, cercada por gigantes que a vigiam ciumentamente, o príncipe formoso que, dominando os temíveis carcereiros, a venham despertar, quebrando o maléfico encantamento.
>
> Para a nossa querida Goiaz, o principe encantado é a estrada de ferro que, ainda hoje, luta garbosamente, se bem que em dolorosa lentidão, galgando morros e rios temerosos, em busca da ridente cidade dos Goyaz (MONTEIRO, 1983, p. 26).

Lembrando que a autora, na apresentação do livro, fez questão de frisar que não escreveria um texto literário, temos um texto metafórico capaz de sintetizar um dos principais argumentos usados pelas oligarquias vitoriosas de 1930 para justificar a transferência da

capital, que, em 1934, já estava em construção: a inviabilidade da inserção da então capital no mundo da modernidade representada pelo avanço dos trilhos da estrada de ferro, em função de seu relevo acidentado que a colocava em um vale cercado pela Serra Dourada. Não se desfaz dessa exuberante natureza, berço do passado, ainda cantada nas poéticas modinhas, mas que se reconhece hoje incapaz de receber os trilhos do progresso que "despertará para sempre nossa querida terra do pesado letardo em que vive" (MONTEIRO, 1983, p. 26).

O que há de progresso e modernidade na cidade e no estado está datado de, no máximo, quatros anos, ou seja, de 1930 adiante, como ao se referir à retomada da navegação do Rio Araguaia, numa das lições orais do tio das crianças, personagem que, como os sobrinhos, percorre o texto: "– Agora, para completar teus conhecimentos e dar-te grande alegria, vou contar uma coisa que ignoras. A navegação do Araguaia ressurgiu. De uns quatro anos para cá [...] subvencionada pelo governo do estado" (MONTEIRO, 1983, p. 208). Ou ainda, sobre a capital e seus progressos: "Por suas ruas, outrora tão quietas, já cruzam autos [...] atestado bem visível que Goiaz começa a despertar do profundo sono e estacionamento sufocante que a acabrunhavam ainda há bem poucos anos" (MONTEIRO, 1983, p. 27). As mudanças são registradas também na nomenclatura urbana ensinada nas narrativas das personagens: "Na Praça Pinheiro Machado, antiga da Matriz" (MONTEIRO, 1983, p. 28). Ou ainda: 'Na Praça 24 de Outubro, antigamente largo do Chafariz"[205] (MONTEIRO, 1983, p. 28).

Finaliza o livro um texto sobre a nova fase da história do estado, intitulado "República Nova". Mais uma vez, uma aluna do Grupo Escolar premiada pela melhor redação sobre o tema, "extremamente comovida", narra os acontecimentos:

> Vinte e quatro de outubro de 1930.
>
> Em surdina começava a circular pela cidade uma noticia alviçareira – estava vitoriosa a Revolução Brasileira. E a frase maravilhosa – "A Aliança Liberal venceu!", em começo apenas murmurada ao ouvido, foi crescendo, crescendo, até se transformar num grito vibrante de entusiasmo incontido. [...] Empossada a junta, retiraram-se as forças revoltosas, levando consigo as bênçãos e saudades do povo goiano. [...] o povo goiano é unânime em louvar a sua atuação. [...]
>
> Desde então vem o Dr. Pedro Ludovico governando com patriotismo e elevação de vistas, sempre dentro dos ideais revolucionários. Não permitiu vinganças, nem consentiu perseguições aos vencidos. [...]
>
> Constitue o ponto principal de seu governo dotar o estado com a nova capital, construída com todos os requisitos próprios às cidades modernas. [...] Afim da mudança não atirar à decadência a cidade de Goiaz, agora capital do estado, está o Dr. Pedro Ludovico tratando de estabelecer, as margens do Araguaia [...] grande empório comercial e núcleo colonial de agricultores (MONTEIRO, 1983, p. 212-213).

[205] Nenhuma dessas mudanças de nomenclatura urbana na Cidade de Goiás se efetivou naquele cotidiano. Presentemente, as ruas são identificadas por seus antigos nomes.

A história ensinada se sustentava sobre um consenso que nunca existiu diante das lutas oligárquicas regionais, anunciava a nova capital como inserção do estado na modernidade, ao mesmo tempo em que manifestava a intenção nunca efetivada de inserir a Cidade de Goiás em um plano de crescimento e manutenção pós-transferência. O que se ensina às crianças é a história da Revolução de 1930, contada pelos seus dirigentes. Se nos lembrarmos do tom saudosista, melancólico e romântico com que o livro trata a cidade ao longo dos textos anteriores, não teremos dificuldade de constatar que se estava em plena produção da tradição então necessária para a afirmação do projeto mudancista: ensina-se a mudança da capital às crianças que vivem na já considerada antiga capital, a "Goiás Velho", com que se manteriam vínculos afetivos, mas se reconhece sua incapacidade para acompanhar os novos tempos. Isso em pleno processo de elaboração de acordos e acirramento das disputas em torno desta emblemática questão. Assim, a ideia de superação de uma "república velha" se materializa na superação de uma cidade reconhecida como "Goiás Velho". A cidade nunca se chamou Goiás Velho, mas foi assim ensinada desde então,[206] constituindo um dos mais significativos e presentes elementos da cultura histórica regional.

O que temos então, como história ensinada sobre Goiás na obra *Goiaz, Coração do Brasil*, veicula elementos do projeto de escrita da história ainda oitocentista, e os e articula às exigências do projeto republicano e necessidades conjunturais das forças vencedoras de 1930, que, desde seus primeiros momentos no poder, perceberam o significado do ensino da história regional para a afirmação de sua hegemonia política. O texto não acessa fontes documentais, nem se sustenta sobre a erudição percebida, por exemplo, na obra de Americano do Brasil. Não deixa de ser uma tentativa de aproximação com o universo da criança, ao criar situações que se julgava capazes de cumprir esse papel. Nisso, esse livro de leitura se diferencia de outros, que se limitam ao absolutamente descritivo. Mas essa aproximação se faz a partir de um modelo de infância preconizado, articulado ao projeto de nação, região e cidadania republicanas.

[206] Hoje, se observarmos, aleatoriamente, a forma dos goianos se referirem à cidade, constataremos a hegemonia da expressão "Goiás Velho", o que, aliás, enfurece seus antigos e atuais moradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos quase cem anos investigados, é possível identificar mudanças e permanências em relação à cultura histórica e à história ensinada em Goiás. Uma das permanências foi o controle centralizado sobre a história ensinada, seja no Império, seja na República. Mesmo diante da descentralização das responsabilidades oficiais sobre a Educação, da baixa frequência às salas de aula em todos os níveis da instrução pública, das precárias condições do exercício docente e dos parcos investimentos no setor, ao longo do Império, o Estado monárquico e o governo da província não se descuidaram do controle sobre o que se ensinava, como se ensinava e quem ensinava a história do País e do mundo.

O ensino de história em sala de aula ao longo do Império não foi expressivo em número de alunos, em se tratando do ensino secundário, nem existia enquanto disciplina nas escolas de primeiras letras, limitadas ao ensino das habilidades de ler, escrever e contar. Porém, a história elaborada para ser ensinada no contexto da invenção da nação não deixou de estar presente em todos os níveis de ensino em Goiás no Período Imperial. No ensino das Primeiras Letras, isso acontecia por meio dos livros de leitura adotados em Goiás, especialmente as obras de Felisberto de Carvalho e do Barão de Macaúbas. Mesmo que não chegasse intensamente às precárias e esparsas salas de aula da província, essa prática não deixava de trazer os elementos centrais na história projetada pelo IHGB. Essas salas cumpriam, nos limites das possibilidades materiais e subjetivas da província, o programa estabelecido pela cultura histórica oitocentista.

Em se tratando do Liceu, a disciplina História não atraía inscrições numerosas, a considerar o quadro de matrícula e frequência, que apontava a preferência pelo Latim, pelo Francês, pela Gramática e pela Geometria. Porém, nada que era tratado nas poucas aulas com os poucos alunos matriculados estava distante da escrita da história oitocentista e do projeto educativo prescrito pela nação em formação. Os debates políticos que permeavam a cena nacional repercutiam sobre Goiás, que também vivia os traços próprios das disputas regionais. Tais debates traduziram-se efetivamente em desdobramentos que permearam as escolhas de professores e o controle de sua atividade docente, como se viu por ocasião do afastamento de Antonio Felix de Bulhões das salas de aula de história da escola secundária da província. Assim, considerando seus limites, a escrita da história oitocentista e o projeto educativo prescrito pela nação em formação também estiveram presentes nas salas de aula do Liceu de Goiás em tempos imperiais.

Impressionou-nos imensamente a intensidade da história ensinada fora das salas de aula ao longo do Império, em Goiás. Foi o que encontramos no *Correio Official,* que, inclusive e não raramente, era utilizado como texto de leitura nas salas de aula. O jornal, que nesta pesquisa serviu-nos como fonte e objeto, registrava o cotidiano da cidade e os acontecimentos políticos, os desfiles, as salvas de tiros, as apresentações culturais, os rituais religiosos regulares, plenos de significados diante a escrita da história oitocentista. Aliás, ele mesmo fazia esse trabalho, sistematicamente, através do registro desses eventos e da publicação de textos relativos à história do mundo, do Brasil e de Goiás, segundo aquela orientação. Assim é que o jornal ensina a nação que queremos ter e a que não queremos ter, por exemplo, ao noticiar os acontecimentos da Comuna de Paris, ou a participação de Goiás da Guerra do Paraguai. Aliás, muito antes de existir uma disciplina para esse fim, o jornal já a ensinava, assim como ensinava a escravidão, as questões indígena e negra, e a questão territorial, tão caras ao projeto de escrita da história oitocentista.

Goiás também participou da efetivação de um calendário de comemorações pertinentes e necessárias à formação de uma cronologia da história do Brasil, segundo esse mesmo projeto. Nesse calendário cabiam de nascimentos a mortes, passando por casamentos, viagens, construção de monumentos, constituindo um conjunto de grandes feitos dos grandes homens – pessoas e acontecimentos eleitos para serem lembrados. Para isso, a atuação do Gabinete Literário Goiano foi fundamental, pois cumpria, ao mesmo tempo, as tarefas estabelecidas pelo IHGB, especialmente no que se refere à coleta de documentos, e também disseminava a história do Brasil prescrita nos oitocentos. O Gabinete Literário Goiano atuou como subsidiário do IHGB em Goiás, ao longo do Império, cumprindo as tarefas por ele estabelecidas, inclusive ensinando a história do Brasil por ele pensada. Isso aconteceu através de um conjunto de ações que incluíram a publicação de textos relativos aos temas eleitos pelo projeto de escrita da história da nação, ainda que não tivessem a envergadura da produção do IHGB, pela produção de solenidades nas datas eleitas pelo calendário oitocentista, pela disponibilização de acervo atualizado, segundo a leitura recomendada pelos centros dirigentes. Essa intervenção alcança também as salas de aula de história, especialmente as do Liceu, posto que o Gabinete Literário funcionava no prédio da escola secundária, na capital da província, e seus alunos participavam dos eventos da entidade e tinham seu acervo como única biblioteca pública em funcionamento em Goiás. As relações diretas entre o gabinete e a direção política da província muito se assemelhavam às relações entre o Imperador e o IHGB, inclusive do ponto de vista da manutenção imediata das instalações e de seus dirigentes. Essa situação contribuiu diretamente para a elaboração e difusão de uma história de Goiás a partir

da projeção política de seus dirigentes e da afirmação dos elementos regionais da história da nação. Não foi possível identificar uma causa objetiva para a não criação de um instituto histórico e geográfico em Goiás nesse período. As primeiras tentativas somente se dariam ao longo do primeiro período da República. No entanto, isso não impediu que o gabinete assumisse, aqui, o seu perfil, nem lhe dificultou essa tarefa. O gabinete acabou por contribuir no levantamento de documentos provinciais considerados históricos pelo projeto de escrita da história da nação, remetidos ao IHGB; produziu e reproduziu os vínculos institucionais, políticos e materiais com o poder imperial, seja local ou central. O Gabinete, porém, não ultrapassou, até então, a primeira tarefa colocada pelo IHGB. A elaboração de uma narrativa sistemática e explicativa para a história de Goiás e a produção do historiador de ofício, tal como fez o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, não foi assumida como possibilidade realizável pelo Gabinete Literário Goiano.

Durante a Primeira República, o compromisso com o cumprimento das premissas estabelecidas nacionalmente para a escrita da história e para a história ensinada, bem como sua tradução em uma cultura histórica, não desapareceu; tornara-se sofisticado, do ponto de vista metodológico, e institucionalizado, como se viu, mesmo com a equiparação do Liceu de Goiás ao Colégio Pedro II, por exemplo, que lhe conferiu aparente autonomia legal. A Primeira República, período fundamental para a compreensão da formação histórica da sociedade brasileira, firmou as bases políticas que ainda hoje são estruturantes das relações de poder na vida brasileira e na institucionalização do projeto republicano. Nesse período, consolidaram-se as teias de controle tanto das oligarquias regionais, quanto da sua articulação com o centro político do País, onde se disputava a manutenção de privilégios e se produziam mecanismos de centralização das decisões, enquanto novos atores, como as camadas médias urbanas e a classe operária em formação, essencialmente constituída por imigrantes, organizavam sua intervenção em uma sociedade em ebulição.

Nesse momento se produziu intensa propaganda da noção de progresso atribuída à modernização da vida urbana e à expansão da industrialização como caminho para as nações, especialmente após a produção das soluções capitalistas para a crise. O fim do Império, anunciado como passo definitivo rumo à modernidade, ratificava as contradições do Brasil com sua própria história. Os desafios colocados para a produção da ideia de nação republicana abriram caminho para a sofisticação do propósito formador do ensino de história na constituição da noção de progresso sob a ordem estabelecida e para a instituição da cidadania federativa e letrada.

No início dos governos Vargas e Pedro Ludovico, essa sofisticação e institucionalização alcança a História de Goiás, por meio da sua transformação em disciplina escolar no ensino básico e na formação de professores, e da produção e adoção de materiais didáticos para o Curso Normal e o Ensino Primário. A análise do material didático então produzido evidencia a distinção entre as intervenções de Americano do Brasil – mais próximo de uma escrita da história marcada pelo nacionalismo cientificista da geração de 1870 – e Ofélia Nascimento, que se vinculava ao nacionalismo militarista articulado em torno do Barão do Rio Branco, Olavo Bilac e Coelho Neto. Isso não chegou a promover um conflito de orientações político-educacionais porque o eixo geral da formação do cidadão republicano presidia as atividades, e os interesses regionais de escrever e ensinar uma história de Goiás capaz de contribuir para a afirmação nas oligarquias recém-instaladas apropriaram-se de ambos os modelos interpretativos e formadores, e os adequaram às suas necessidades. Assim, nação e região não deixaram de se articular ao mesmo projeto, seja no Império, seja na República, pois a eles serviu a história escrita e ensinada, alcançando quem frequentava e quem não frequentava as salas de aula. Ao longo dos tempos estudados, mudaram-se os mecanismos de controle, mudaram-se os processos formativos de professores e seu papel na vida social, mudaram-se os enfoques dados à escrita da história entre os oitocentos e os novecentos, mas sua função política jamais passou despercebida.

Se durante o Império, a sala de aula de história concentrava as tarefas relativas a seus conteúdos, na República, as tarefas estabelecidas para o ensino de história foram disseminadas para as outras disciplinas e para a prática educativa realizada dentro e fora da escola, por seus membros – alunos, professores e administradores – e se tornaram visíveis para a cidade. A sala de aula de história é literalmente ampliada para a escola e a cidade. Em sala de aula, elementos que antes não compunham itens do programa passaram a compor os conteúdos, como a questão da abolição da escravidão, a partir dos homens que a teriam efetivado e a legislação correspondente. Também nomes que antes não tinham sido merecedores de registros, especialmente os que compunham a cena republicana, passam a ser objeto de estudo. O conteúdo sobre a república se sintetizava na sequência dos homens eleitos para a memória e a história ensinada, mesmo que isso se ampliasse para outros campos de sua intervenção.

O curso primário em Goiás, então, após 1918, ganhou impulso tanto através de uma ampliação de possibilidades de matrícula quanto do aperfeiçoamento da organização de seu funcionamento, incluindo os programas e as exigências legais da atividade docente, mesmo que as condições objetivas de sua execução não acompanhassem o discurso oficial. Esse

próprio discurso cumpria a tarefa de afirmação da noção republicana de educação e história, e caminhava para a consolidação das articulações entre história ensinada e formação do cidadão republicano.

Outra permanência constatada foi a existência do ensino de história para além das salas de aula, exercitando, ao longo de todo o período, o conceito de cultura histórica. Isso aconteceu através da constituição de uma cronologia instituída, rememorada e comemorada desde o Império até a República, variando conforme os interesses estabelecidos em cada um desses momentos da história do Brasil e do estado.

A cultura histórica construída ao longo dos primeiros 45 anos da República compôs o quadro de reordenação do pacto oligárquico, resultado das negociações entre os setores que permaneciam e os que chegavam à cena política nacional. Constatamos que um conjunto de datas e eventos da cronologia da história do Brasil e de Goiás – considerando os eixos da escrita da história elaborados pelo IHGB oitocentista que compuseram a reelaboração dessa cultura histórica e sua repercussão sobre a história ensinada – **prevalecem também** no início da república brasileira.

Assim, datas desapareceram, datas permaneceram e datas foram introduzidas ao calendário oficial em Goiás, bem como suas características públicas, incluindo a inserção na rotina escolar como atividade obrigatória. O *Correio Official* continua cumprindo dupla função ao longo do Período Republicano, pois, ao registrar os atos oficiais e noticiar os acontecimentos, também afirma a cultura histórica então articulada, e produz e reproduz a história que se intencionava ensinar dentro e fora das salas de aula.

Temos assim, em Goiás, um amplo conjunto de comemorações, homenagens a personalidades e ereção de monumentos que retomaram as interpretações históricas e a produção de uma escrita da história nacional e regional que abraçava o projeto republicano. A diferença fundamental para a compreensão da história ensinada, então, foi a inserção desses instrumentos construtores de hegemonia política no cotidiano das escolas de todos os níveis. Há de se lembrar, especialmente, a plena inclusão de Goiás nas atividades produzidas nacionalmente para as comemorações do Centenário da Independência, cumprindo regionalmente seu papel na afirmação do projeto de nação republicana e no ensino de história a ele pertinente.

Se a inserção do estado de Goiás nos projetos de escrita da história do Brasil se deu, nos oitocentos, através de contribuições indiretas, por exemplo, com a intervenção do Gabinete Literário Goiano; na Primeira República, essa tarefa começa a ser cumprida com

produções que se pretendiam sistematizadas através de uma narrativa científica, como pudemos verificar no esforço explicativo e documental sobre Goiás produzido por Americano do Brasil. Sobre Goiás e a cultura histórica aqui especificamente produzida, há de se destacar a produção da noção de "Goiás Velho" – um dos mais significativos e incrustados produtos da cultura histórica regional para identificar a Cidade de Goiás e incluir sua instituição nas salas de aula do ensino primário, antes mesmo da transferência da capital, e em meio aos acirrados conflitos em torno da construção da nova capital, como parte das estratégias de afirmação das novas oligarquias.[207]

O ensino de história de Goiás nasceu em um contexto marcado pela intenção política de reconstrução do estado que, então, coadunava-se com o projeto de reconstrução do País, mantendo-se as bases das intenções das comemorações do Centenário da Independência. Por isso, o livro Americano do Brasil permaneceu atual em 1932 e foi adotado para a Escola Normal. Seu trabalho cumpriu plenamente o que se esperava de uma história correta, científica e confiável, segundo a ideia corrente de história. A obra de Americano do Brasil, materializando a primeira sistematização da História de Goiás usada em sala de aula, transitara entre as determinações da escrita da história oitocentista e as convicções da geração de 1870, bem como da Primeira República para as bases dos setores vitoriosos em 1930.

A história ensinada sustentava-se sobre um consenso que nunca existiu diante das lutas oligárquicas regionais, anunciava a nova capital como inserção do estado na modernidade, ao mesmo tempo em que manifestava a intenção nunca efetivada de inserir a Cidade de Goiás em um plano de crescimento e manutenção pós-transferência. O que se ensinava às crianças, através da obra de Ofélia Nascimento, era a história da Revolução de 1930, contada pelos seus dirigentes. O tom saudosista, melancólico e romântico com que o livro trata a cidade ao longo dos textos compunha a produção da tradição então necessária para a afirmação do projeto mudancista, em pleno processo de elaboração de acordos e acirramento das disputas em torno da questão da transferência da capital. Assim, a ideia de superação de uma "república velha" se materializa na superação de uma cidade reconhecida como "Goiás Velho".

---

[207] Cabe ressaltar a constatação da sobrevivência e reedição atualizada dessa cultura histórica sobre a Revolução de 1930 em Goiás, mencionando dois elementos: primeiro, a instalação, em outubro de 2010, da gigantesca estátua de Pedro Ludovico nos gramados do Centro Administrativo, no centro de Goiânia, inaugurada como agradecimento e reconhecimento do estado e da cidade ao homem que teria trazido Goiás do atraso e do coronelismo para a modernidade e a democracia e, em segundo lugar, a publicação de uma obra paradidática para crianças, adquirida pelo governo municipal e distribuída para as escolas públicas da capital, intitulada *Goiânia, Coração do Brasil*, de José Mendonça Teles (TELES, 2011), que reedita exatamente a história ufanista e personalista escrita por Ofélia Sócrates Monteiro (1934), em livro sobre Goiás, publicado há 77 anos

O que temos então como história ensinada sobre Goiás na obra *Goiaz, Coração do Brasil* veicula elementos do projeto de escrita da história ainda oitocentista, e os articula às exigências do projeto republicano e às necessidades conjunturais das forças vencedoras de 1930, que, desde seus primeiros momentos no poder, perceberam o significado do ensino da história regional para a afirmação de sua hegemonia política.

Este trabalho nos apontou novas tarefas para a investigação da História da História Ensinada em Goiás, como a análise das coleções completas dos livros de leitura produzidos no século XIX, a investigação das relações entre programas de História e de Educação Moral e Cívica na Primeira República, a discussão da Secção Pedagógica, editada pelo *Correio Official* a partir de 1930, a pesquisa sobre a obra completa de Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro, a análise das relações entre a história ensinada e sua recepção pelos alunos, a análise de outras fontes passíveis de contribuição para essa discussão, como registros de classe – cadernos, diários, planejamentos, avaliações –, depoimentos de ex-alunos, entre outras possibilidades. Sobre tudo isso e tanto mais que o objeto nos convida à pesquisa, esperamos continuar esse trabalho e ampliamos o convite a quem mais pretenda contribuir para sua compreensão.

REFERÊNCIAS

1º DE JUNHO. *Correio Official*, Goyaz, 1 jun. 1918, Noticiario, p. 2.

3 DE outubro. *Correio Official*, Goyaz, 2 maio 1932. Coisas Novas, p. 8.

7 DE setembro. *Correio Official*, Goyaz, 16 set. 1865. Notticiário, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 13.

7 DE setembro. *Correio Official*, Goyaz, 8 set. 1931. Varias, p. 6.

24 DE maio. *Correio Official*, Goyaz, 26 maio 1921, Noticiario, p. 2

24 DE outubro. *Correio Official*, Goyaz, 21 out. 1931, p. 2.

26 DE Julho. *Correio Official*, Goyaz, 27 jul. 1918, Noticiario, p. 9.

28 DE novembro. *Correio Official*, Goyaz, 2 dez. 1871, Noticiario. p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 17.

A CRUZ do Anhanguera. *Correio Official*, Goyaz, 18 maio 1918, Noticiario, p. 20.

A DATA de 22 de abril. *Correio Official*, Goyaz, 22 abr. 1931, p. 6.

A EXPOSIÇÃO provincial de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 26 fev. 1876. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 23.

A EXTRAORDINÁRIA loteria para o monumento do Ypiranga de 1880. São Paulo, 2008. Disponível em: <HTTP://www.loterofilia.com.br/artigos>. Acesso em: 20 set. 2010.

A PEDIDO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 9 fev.1875, p. 3.

A PROVÍNCIA de Goyaz na Exposição Nacional de 1875. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 24 maio 1876.

ABREU, Sandra Elaine A. de. O ensino da escrita, do cálculo e da doutrina religiosa nas Escolas de Primeiras Letras na Província de Goiás no século XIX. Revista Brasileira de História da Educação, da Universidade de São Paulo, n. 18, p. 13-48, set-dez 2008.

ABUD, Katia Maria. A construção das fronteiras brasileiras: uma tarefa de historiadores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999. São Paulo. Anais... São Paulo: ANPUH, 1999, p. 379-388.

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. São Paulo: Marco Zero/ Anpuh, v. 25/26, 1992/1993.

ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: o saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Artelle ; MAGALHÃES, Marcelo Souza (Org.). Ensino de história: saberes, sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2007. p. 107-117.

ADHESÃO de Goyaz à Independência. *Correio Official*, Goyaz, 16 dez. 1922, Noticiário, p. 3.

ADMINISTRAÇÃO provincial. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 21 abr. 1875.

ALENCASTRE, José M. Pereira de. Anais da Provínica de Goiás – 1863. Goiânia: SUDECO/Governo de Goiás, 1979.

ANDRADE, Paulo Bonavides Paes de. História constitucional do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ANNIVERSARIO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 15 nov. 1879.

ANNIVERSÁRIO. *Correio Official*,Goyaz, p. 4, 20 out.1880.

ANNUNCIO. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 11 nov. 1876.

ANNUNCIO. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 26 jan. 1878.

ANNUNCIO. Theatro S. Joaquim. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 4 set. 1889. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 39.

AO 28 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 3. 17 fev. 1877.

AO DIA 7 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 5 set. 1874.

AO SR. A. F. Bulhões. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 23 fev. 1875, p. 3.

AO SR. Chefe de Polícia. *Correio Official*, Goyaz, A Pedido, 12 maio 1877, p. 3.

AOS BAHIANOS residentes na província de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz. 7 jul. 1866. Publicações a pedido,, p. 3.

APROVADOS nos exames de admissão. *Correio Official*, Goyaz, 20 mar. 1929. Lyceu de Goyaz, p. 3.

ARACAJU, 15 de julho. *Correio Official*, Goyaz, 20 jul. 1906. Telegrammas, p. 1.

ARACAJU, 25... *Correio Official*, Goyaz, 1 mar. 1923. Telegrammas, p. 1.

ARAÚJO E SILVA, Nancy Ribeiro de. Tradição e Renovação Educacional em Goiás. Goiânia: Oriente, 1979.

ARCE, Alessandra; VALDEZ, Diane. 'A primeira infância vai à escola': O regulamento do Jardim da Infância: Goiás-1928. Revista História da Educação, Pelotas, n. 16, p. 129-152, set-2004

ARQUIVO HISTÓRICO ESTADUAL DE GOIÁS. Aditamento do relatório com que o Exmo. Sr. Antonio Manoel Aragão e Mello fez a entrega da administração da Província de Goyaz ao Sr. Francisco Januário da Gama. 1865. Caixa 1 de Relatórios de Governo.

_____. Colleção de leis da Província. Goiás, 1871. Caixa 3.

_____. Decreto n. 26, de 14 dez. 1893. Caixa de Leis n. 2.

_____. Regulamento da Instrucção publica e Particular da Provincia de Goyaz. 1 de janeiro de 1869.

_____. Relatório apresentado ao Exmo. Senhor Dr. Getulio Vargas, DD Chefe do governo provisório e ao povo goiano pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira – Interventor Federal no Estado de Goiás. 1933. Caixa de relatórios 1.

_____. Relatório de governo de Antero Cícero de Assis. Goiás, 1872a. Caixa 3.

_____. Relatório de governo de Aristides Souza Spínola. 1879. Caixa1, Relatórios de governo.

_____. Relatório que à Assembleia Legislativa de Goyaz apresenta na sessão ordinária de 1853 o Exmo Presidente da Provincia Dr. Francisco Mariani. Goyaz, 1853. Caixa 1, Relatórios de Governo.

_____. Relatório com que o ex-Presidente da Provincia de Goyaz o Exmo Dr. Francisco Mariani entregou a Presidencia da mesma ao Exma Sr. Dr. Antonio Augusto Pereira da Cunha. Goiás, 1854. Caixa 1, Relatórios. de Governo.

_____. Relatórios dos presidentes da província. Goiás, 1972b, Caixa 1.

AS COMMEMORAÇÕES na Escola Normal e Grupo Escolar. *Correio Official*, Goyaz, 13 abr. 1931a. Dia Pan Americano, p. 2.

AS COMMEMORAÇÕES no Palácio da Intrucção. *Correio Official*, Goyaz, 16 abr. 1931b. Dia Pan Americano, p. 2.

ASSOCIAÇÃO GOIANA DE IMPRENSA. Imprensa goiana: depoimentos para sua história. Goiânia: Cerne, 1980.

ASYLO dos inválidos da pátria. *Correio Official*, Goyaz, p. 3-4, 20 maio 1865.

ATA de inauguração do Centro Libertador de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 3 jan. 1885.

ATA da installação da Sociedade Emancipadora. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 7 jun. 1879.

ATAQUES de índios. *Correio Official*, Goyaz, 26 jan. 1881a. Noticias Locaes, p. 4.

ATAQUES de selvagens. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 26 jan, 1881b.

AUDIÊNCIA emancipadora. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 8 jul. 1876.

AULA de História. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 3 jun. 1871.

AULAS. *Correio Official*, Goyaz, 10 maio 1921. Annuncios, p. 4.

AUTO da solenidade do Baptismo de sua Sua Alteza Imperial, o sereníssimo Senhor Dom Pedro de Alcântara Luis Philippe Maria Gastão Gabriel Raphael Gonzaga, Príncipe do Grão Pará. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 16 jan. 1876. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 27.

AVISO. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 13 jul. 1871. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 17.

AZEREDO, Francisco Antonio. O soldado brasileiro: ao glorioso dia 7 de setembro de 1822. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 7 set. 1872. Offerecido ao Illmo. e Exmo. SR. Dr. Antero de Assis. Digníssimo Presidente da província e protetor da sociedade theatral

AZEVEDO, Francisco Antonio. 28 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, 2 dez. 1871. Publicações a pedido, p. 3.

BAGGIO, Martins. A pedido. Soneto. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 3 jul. 1880.

BAHIA, 12... *Correio Official*, Goyaz, 15 out. 1925, Telegrammas, p. 1.

BAILE. *Correio Official*, Goyaz, 7 jul. 1866. Notticiário, p. 3.

BAPTISMO de selvagens. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 8 jun.1880.

_____. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 26 jan. 1881.

BARÃO de Cotegipe. Corrio Official, Goyaz, p. 3, 2 mar. 1889.

BARÃO de Itaúna. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 12 set. 1872.

BARBOSA, Januário Cunha. Discurso. *Revista do IHGB*, Rio de Janeiro. n. 1, T. 1, p. 9-17, primeiro trimestre de 1839. 3. ed., Imprensa nacional, 1908.

BARMAN, Roderick. Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX. São Paulo: UNESP, 2005.

BARRA, Valdenizia Maria Lopes da. Livros e leituras do Gabinete Literário Goiano na sociedade oitocentista de Goiás. Educativa, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008.

BARROS, José Sebastião de. Índios do Araguaya. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 19 maio 1880.

BARTOLOMEU Bueno da Silva. *Correio Official*, Goyaz, Folhetin, 10 mar. 1877, p. 1.

BATALHÃO do 20. *Correio Official*, Goyaz, 10 abr. 1875.

BATALHÃO goyano de voluntários. *Correio Official*, Goyaz, 3 mar. 1866a. Notticiário, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 14

BATALHÃO goyano de voluntários. *Correio Official*, Goyaz, 10 mar. 1866b. Notticiário, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 14.

BATALHÃO segue marcha pelo Rio Caiposinho. *Correio Official*, p. 2, Goyaz, 3 abr. 1866c. Livro 14. Arquivo Histórico Estadual.

BELÉM, 3... *Correio Official*, Goyaz, 11 maio 1905, Telegrammas, p. 1.

BELLO Horizonte, 13... *Correio Official*, Goyaz, 30 maio 1923, Telegrammas, p. 1.

BELLO Horizonte, 21... *Correio Official*, Goyaz, 1 maio 1905, Telegrammas, p. 1.

BELLO Horizonte, 21... *Correio Official*, Goyaz, 11 maio 1918, Telegrammas, p. 1.

BENÇÃO da Bandeira. *Correio Official*, Goyaz, 10 jan. 1866. Noticiário, p. 3.

BENCOSTTA, Marcos Levy Albino. Os Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Org.). Historia e memórias da Educação no Brasil. Petrópolis, 2005, p. 68-76.

BIBIOLTECA do Liceo e da Eschola Normal. Semanario Official, Goyaz, 14 maio 1904, p. 3.

BITTENCOURT, Circe. M. F. As ‘tradições nacionais’ e o ritual da festas cívicas. IN: PINSKY, Jaime. O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988. p. 53-91.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). *Dicionário de datas da Historia do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar – 1810-1910*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

BORGES, Abilio Cezar. *Terceiro livro de leitura*. 65. ed. Rio de Janeiro, 1890.

BORGES, Barsanulfo Gomides. O despertar dos dormentes. Goiânia: Cegraf, 1990.

BORGES, Humberto Crispim. Apresentação. In: BRASIL, Antonio Americano do. Panfletárias. Goiânia: AGL, 1983.

BORGES, Rosana Maria Ribeiro; LIMA, Angelita Pereira. História da imprensa goiana: dos velhos tempos da colônia à modernidade mercadológica. Revista UFG. Goiânia, ano X, n. 5, p. 68-87, dez. 2008.

BRASIL, Antonio Americano do. Pela terra goiana. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922. V. 1.

BRASIL, Antônio Americano do. Súmula da História de Goiás. Goiânia: SECUT, 1982.

_____. Treze de maio. *Correio Official*, Goyaz, 11 maio 1918, p. 2-3.

BRETAS, Genesco. História da instrução pública em Goiás. Goiânia: Cegraf, 1991.

BULHÕES, Antonio Félix de. Ensino obrigatório. *Correio Official*, Goyaz, p. 2-3, 23 jul. 1879.

CAIMI, Flávia Eloisa. Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil. Passo Fundo: Ed. UPF, 2001.

CAMPOS, Francisco Itami. Coronelismo em Goiás. Goiânia: Ed. da UFG, 1986.

CANESIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. A Escola Normal em Goiás. Goiânia: Cegraf, 1994.

CARDOSO, José. O ensino da História Pátria no Ensino Primário. *Correio Official*, Goyaz, 2 jul. 1930. Suplemento Secção Pedagógica, n. 2, p. 1-2.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto e GONZÁLEZ, Maria Fernanda (Org.). Ensino da História e Memória Coletiva. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, Felisberto de Quinto livro de leitura. Rio de Janeiro: F. Alves, 1896.

CARVALHO, José Murilo de. Nação e cidadania no Império: novos horizontes. Rio de Janeiro; São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.

CAUSA celebre. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 14 abr. 1880.

CAVALCANTE, Maria do Espirito Santo Rosa. Tocantins: o movimento separatista no Norte de Goiás – 1821-1988. São Paulo: 1999.

CAYAPÓS. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 23 ago. 1879.

CELSO, Afonso. Por que me ufano de meu país. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

CENTENÁRIO da Independência. *Correio Official*, Goyaz, 2 ago. 1921a, Noticiário, p. 4. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

CENTENÁRIO da Independência. *Correio Official*, Goyaz, 6 ago. 1921b, Noticiário, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

CENTENÁRIO da Independencia. *Correio Official*, Goyaz, 12 set. 1922a, Noticiario, p. 4.

CENTENÁRIO da Independência. *Correio Official*, Goyaz, 29 ago. 1922b, Noticiario, p. 2.

CENTENÁRIO de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 24 ago. 1918, Noticiário, p. 4.

CERRI, Luis Fernando. A política, a propaganda e o ensino de história. Caderno Cedes, da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, v. 5, n. 67, p. 317-332, set./dez. 2005.

CERRI, Luis Fernando. NON DUCOR, DUCO: a ideologia da paulistanidade e a escola. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 115-136, 1998.

CHAUL, Nars Fayad. Os des (caminhos) de Goiás. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

CHIAVENATTO, Julio José. Genocídio americano: a Guerra do Paraguai. São Paulo: Moderna, 1979.

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

COELHO, Gustavo Neiva. O espaço urbano em Goiás: entre o erudito e o vernacular. Goiânia: Ed. UCG, 2001. (Serie Ensaios).

COLECIONISMO de bilhetes de loteria. 28 set. 2008. Disponível em: <http://www.loterofilia.com.br/artigos/a-extraordinaria-loteria-para-o-monumento-do-ypiranga-de-1880>. Acesso em: 20 set. 2010.

COMEMORAÇÃO do 2 de julho. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 4 jul. 1874.

COMISSÃO Central... *Correio Official*, Goyaz. 29 set. 1921, p. 2-3.

CONCURSO de Historia do Brazil. *Correio Official*, Goyaz, 5 dez. 1929. Locaes, p. 6.

CONCURSO para professores cathedraticos. *Correio Official*, Goyaz, 14 nov. 1925. Lyceu de Goyaz, p. 6.

CONDIÇÕES a que deve satisfazer os projetos de construção de prédios escolares no Estado de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 6 jul. 1929. Locaes, p. 6.

CONFERENCIA INTERESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO, 3., Rio de Janeiro. *Correio Official*, Goyaz, 5 ago. 1921. Telegrammas, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

CONFIRA a programação dois festejos de 2 de julho em Salvador. Correio da Bahia, 2 de julho de 2011, p. 12, caderno Noticias.

CONVITE. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 12 dez. 1774.

CONVITE. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 23 abr. 1887.

CONVITE Especial. *Correio Official*, p. 4, Goyaz, 2 set. 1871.

CORREIO Official. O dia dois de dezembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 1, 3 dez. 1887.

CORRERIA de índios. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 26 out. 1886.

COSTA, Antonio. A escola (poema). *Correio Official*, Goyaz, 16 out. 1875. p. 2-3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 24.

COSTA, Silvio. Comuna de Paris: o proletariado toma o céu de assalto. São Paulo: Anita Garibaldi, Goiânia: Ed. da UCG, 1998.

COUTO, Luis do. Tellegrama ao Secretário do Inerior e Justiça. *Correio Official*, Goyaz, 25 mar. 1931, Telegrammas, p. 8.

DAMATTA, Roberto. O que faz do brasil, Brasil? 7. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DECRETO n. 658, de 28 de janeiro de 1931, Correio Oficial, Goyaz, 2 fev. 1931, Actos do Poder Executivo. Sr. Interventor..., p. 1-2.

DECRETO 5.930 de 24 de outubro de 1918. *Correio Official*, Goyaz, 2 nov. 1918a. Actos do Governo, p. 2

DECRETO n. 5.930 de 24 de outubro de 1918: Anexo 3. *Correio Official*, Goyaz, 16 nov. 1918b. Actos do Governo, p. 1.

DECRETO n. 9.647, de 2 de outubro de 1885. *Correio Official*, Goyaz, 30 out. 1886. Actos do Poder Executivo, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

DESCOBRIMENTO do Brasil. *Correio Official*, Goyaz, 4 maio 1922, Noticiario, p. 4.

DESPACHO n. 388, de 16 de outubro de 1871. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 28 out. 1871.

DIA da arvore. *Correio Official*, Goyaz, 22 de setembro de 1925, Noticiário, p. 8.

DIA da Criança. *Correio Official*, Goyaz, 14 out. 1931, Editaes, p. 6.

DIA do Trabalho. *Correio Official*, Goyaz, 2 maio 1932, Noticiario, p. 10.

DIA Pan Americano. *Correio Official*, Goyaz, 13 abr. 1931, Atos Oficiaes, p. 2.

DICCIONÁRIO geographico. *Correio Official*, Goyaz, 10 ago. 1918a. Noticiario, p. 8. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

DICCIONÁRIO geographico. *Correio Official*, Goyaz, 27 jul. 1918b. Noticiario, p. 9. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

DICCIONÁRIO geographico. *Correio Official*, Goyaz, 17 set. 1918c. Noticiario, p. 6. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

DICCIONARIO histórico geographico e ethnographico do Brazil. *Correio Official*, Goiaz, 13 jan. 1921. Noticiário, p. 10. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

DIEHL, A. A cultura historiográfica brasileira, do IHGB aos anos 1930. Passo Fundo: Ed. da UPF, 1998.

DISCURSO proferido na sessão solene da Sociedade Emancipadora Goyana em 18 do corrente. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 3 abr. 1880.

DISCURSO Proferido pelo Illmo. Sr. Dr. Francisco Antonio de Azeredo, na abertura da exposição provincial. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 1 maio 1875. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 22.

DOCUMENTO histórico. *Correio Official*, Goyaz, p. 3-4, 3 fev. 1876.

DOCUMENTO Histórico. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 1 dez. 1880a.

DOCUMENTO Histórico. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 27 out. 1880b.

DO GABINETE Litterário Goyano, pelo seo presidente Francisco Antonio de Azeredo. *Correio Official*, Goyaz, 6 maio 1875, p. 4.

DOMINGUES, Heloisa Bertol. As ciências da natureza e a construção da nação. Revista da História, da Universidade de São Paulo, São Paulo, n.135, p. 41-59, dez. 1996.

DORATIOTO, Francisco. Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

DOUS de dezembro. *Correio Official*, Goyaz, 6 dez. 1884, Noticiario. p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 35.

DR. PEDRO Ludovico. *Correio Official*, Goyaz, 26 set. 1931a, Secção Noticiosa, p. 12.

DR. PEDRO Ludovico. Sua chegada hontem. *Correio Official*, Goyaz, 26 set. 1931b, Secção Noticiosa, p. 2.

DR. PEDRO Ludovico chega hoje. *Correio Official*, Goyaz, 28 set. 1931c, Secção Noticiosa, p. 11.

DUQUE de Caxias. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 2 jul. 1880a.

DUQUE de Caxias. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 2 jun. 1880b.

EDITAL. *Correio Official*, Goyaz, p. 3. 17 nov. 1871.

EFEMÉRIDE Goyanna. *Correio Official*, Goyaz, p. 8, 10 nov. 1880. p. 8.

ELEMENTO servil. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 11 abr. 1877.

ESCOLA Normal. Correio Oficial, Goyaz, 1 ago. 1885. Locaes, p. 3. Arquivo Histórico Estadual.

ESCOLA Normal. Correio Oficial, Goyaz, 26 abr. 1884. Notticiário, p. 2. Arquivo Histórico Estadual.

ESCRAVATURA. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 10 maio 1879.

ESCRAVOS africanos libertos. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 4 out. 1886a.

ESCRAVOS sexagenários. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 17 abr. 1886b.

ESCUDO de armas brasileiras. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 9 fev. 1878.

ESTÁTUA a Gonçalves Dias. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 16 set. 1873.

EXAMES do Lyceu. *Semanário Official*, Goyaz, 26 nov. 1904. Locaes, p. 8.

EXAMES geraes. *Correio Official*, Goyaz, 15 out. 1887a. Actos do Governo. Locaes, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

EXAMES geraes preparatórios. Correio Oficial, Goyaz, 23 dez. 1886, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

EXAMES Preparatorios Correio Oficial, Goyaz, 13 jan. 1875. Instrucção Pública, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

EXAMES Preparatorios Correio Oficial, Goyaz, 5 jul 1876. Instrucção Pública, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

EXAMES preparatórios. *Correio Official*, Goyaz, 5 nov. 1887b. A pedido, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

EXPOSIÇÃO do Centenário. *Correio Official*, Goyaz, 24 jan. 1922a, Noticiario, p. 3.

EXPOSIÇÃO Nacional de 1922. *Correio Official*, Goyaz, 6 abr. 1922b, Telegrammas, p. 3.

EXPOSIÇÃO Nacional de 1922. *Correio Official*, Goyaz, 16 maio 1922c, Noticiario, p. 3.

EXPOSIÇÃO Nacional de 1922. *Correio Official*, Goyaz, 18 mar. 1922d, Telegrammas, p. 3.

EXPOSIÇÃO Nacional de 1922. *Correio Official*, Goyaz, 25 abr. 1922e, Telegrammas, p. 3.

EXPOSIÇÃO Nacional do Centenário. Rio, 23 de julho. *Correio Official*, Goyaz, 23 jul. 1921, Telegrammas, p. 2.

FALLECIMENTO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 17 jul. 1867.

FAMÍLIA Imperial. *Correio Official*, Goyaz, 11 nov. 1876. Noticiario, p. 2.

FAMÍLIA imperial. *Correio Official*, Goyaz, 17 abr. 1875. Noticiário, p. 2.

FAMÍLIA imperial. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 17 jul. 1867.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano, LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FAUSTO, Boris. O valor de um canhão. Folha de São Paulo, São Paulo, 14 mar. 2010, + autores, Caderno Mais, p. 3.

FAUSTO NETO, Antonio. *Morte em derrapagem*: os casos Corona e Cazuza no discurso da comunicação de massa. Rio de Janeiro: Ed. Rio Fundo, 2004.

FAZEM hoje 51 anos,que começou a nossa grandeza Nacional. *Correio Official*. Goyaz, p. 3, 7 set. 1873. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 19.

FENELON, Dea Ribeiro. A questão dos Estudos Sociais: a prática do ensino de história. *Caderno CEDES*, Uncamp, Campinas, vol. 10, p. 11-22, 1983.

FERREIRA, Joaquim Carvalho. Presidentes e governadores de Goiás. Goiânia: Cegraf, 1980. (Coleção Documentos Goianos)

FERREIRA, Lúcio Menezes. Ciência nômade: o IHGB e as viagens científicas no Brasil imperial. História, Ciência & Saúde - Manguinhos, Rio de Janeiro, vol.13, n. 2, p. 271-292, abr./jun. 2006.

FERREIRA, Tânia Maria Tavares Bessone da Cruz. Palácio de destinos cruzados: homens e livros no Rio de Janeiro, 1870-1920. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

FESTA. *Correio Official*, Goyaz, 15 jul. 1931, Noticiario, p. 8.

FESTA da Arvore. *Correio Official*, Goyaz, 21 set. 1933, Noticiário, p. 4.

FESTA da Árvore. *Correio Official*, Goyaz, 24 set. 1931a, Noticiário, p. 6.

FESTA das Árvores. *Correio Official*, Goyaz, 21 de setembro de 1929, Noticiário, p. 6.

FESTA da Bandeira. *Correio Official*, Goyaz, 18 nov. 1931b, Varias, p. 8.

FESTA da Bandeira. *Correio Official*, Goyaz, 19 nov. 1921, Noticiario, p. 7.

FESTA no Jardim da Infancia. *Correio Official*, Goyaz, 7 maio 1931c, Noticiário, p. 8.

FINS visados: Secção Pedagógica. *Correio Official*, Goyaz, 6 maio 1930. Suplemento Secção Pedagógica n. 1, p. 1.

FLORIANÓPOLIS, 15. *Correio Official*, Goyaz, 27 nov. 1907. Telegramas, p. 1.

FOLHETIN. *Correio Official*, Goyaz, 5 mar. 1877a. Noticias Locaes, p. 2.

FOLHETIN. *Correio Official*,Goyaz, p. 3, 3 fev. 1877b.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 2000.

FONSECA, Taís Nivea Lima e. História e ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO, Sergio da Costa. Guia histórico de Porto Alegre. 3. ed., Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

FREITAS, Itamar. A pedagogia da História de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913-1935). 2006. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FREITAS, Lena Castello Branco F. de. Goiás: História e cultura. Goiânia: Deescubra, 2004.

FUNDOU-SE no Rio... *Correio Official*, Goyaz, 8 nov. 1921, Noticiário, p. 3.

GABINETE Litterário Goyano. Correio Oficial, Goyaz, 23 jul. 1871, Notticiário, p. 2.

GABINETE litterário. *Correio Official*, Goyaz, 27 ago. 1879, p. 2.

GABINETE Litterario Goyano. *Correio Official*, Goyaz, 28 set. 1873, Publicações a Pedido, p. 4.

GABINETE LITTERÁRIO GOYANO. Livro 1º de actas das sessão do Gabinete Litterário Goyano – de 10 de abril de 1864 a 27 de setembro de 1882. Goyaz, 1882. Acervo do Gabinete Literário Goiano.

GABINETE LITTERÁRIO GOYANO. Livro 2º de actas das sessões do Gabinete Litterário Goyano – de 1882 a 1925. Goyaz, 1925. Acervo do Gabinete Literário Goiano.

GARCIA, Ledonias Franco. Goyaz, uma província do sertão. Goiânia: Cânone; Ed. da UCG, 2010.

GASPARELLO, Arlette. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838 – 1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. Anais... Natal: NAC/UFRN, 2002. p. 98-108.

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

GOIÁS. Decreto n. 4.349, de 26 de fevereiro de 1934. *Correio Official*, Goyaz, 1 mar. 1934, p. 6. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

GOIÁS. Decreto n. 5.692, de 2 de abril de 1918. *Correio Official*, Goiaz. 20 abr. 1918a, p. 4. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

_____. Decreto n. 5.930, de 24 de outubro de 1918. *Correio Official*, Goyaz, 2 nov. 1918b. Actos do Governo, p. 1.

_____. Decreto 8.538, de 12 de fevereiro de 1925. Regulamento e Programma dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, p. 5, 17 fev. 1925.

GOIÁS. Lei n. 9, de 20 de julho de 1846. Criação do Lyceo de Goyaz. Coleção de Leis e Regulamentos da província de Goiás. Arquivo Histórico Estadual. Leis e Relatórios, Caixa 1.

_____. Lei n. 38, de 12 de fevereiro de 1893. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Leis e Regulamentos, Caixa 1.

_____. Lei n. 13, de 23 de julho de 1835. Arquivo Histórico Estadual. Leis goianas, Caixa 1.

_____. Lei n. 186, de 3 de agosto de 1898. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Leis e Regulamentos, Caixa 1.

_____. Lei n. 631, de 2 de agosto de 1918. *Correio Official*, Goyaz, 7 set. 1918c. Actos do Poder Legislativo, p. 2.

GOMES, Angela Castro. A república, a história e o IHGB. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

GOMES, Angela Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca (Org.). Cultura política e leituras do passado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 45-63.

GONZALEZ, Horácio. A Comuna de Paris: os assaltantes do céu. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GOVERNADORES da Bahia. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 14 mar. 1877.

GOVERNO Provincial. Lei n. 746 de 12 de abril de 1886. Reforma da Instrucção Pública. *Correio Official*, Goyaz, 26 abr. 1886, p. 2-3.

GOYAZ. Relatório de governo de Antônio Cícero de Assis. *Correio Official*, Goyaz, p. 1, 2 jul. 1875.

_____. Relatório de governo de Aristides Spínola – 1880. Arquivo Histórico Estadual. Retatórios de Governo, Caixa 3.

GOYAZ. Reletório do governo Antero Cícero de Assis. Goyaz, 1876. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Caixa 1, Relatórios de Governo.

GOYAZ. Resolução n. 503, de 21 de julho de 1873. *Correio Official*, Goyaz, p. 1, 2 ago. 1873a.

GOYAZ. Resolução n. 510, de 31 de julho de 1873. Declara festa provincial o dia 16 de dezembro. *Correio Official*, p. 1, 9 ago. 1873b.

GOYAZ. Resolução n. 676, de 3 de agosto de 1882. Arquivo Histórico Estadual, Colleção das Leis Goyanas. Caixa 1

GOYAZ no Diccionário Histórico. *Correio Official*, Goyaz, 18 mar. 1821, Noticiario, p. 4. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

GRANDE Festival em homenagem aos srs. Dr. Interventor federal e Prefeito Municipal, offerecido pela Directora e professores do Grupo Escolar Municipal. *Correio Official*, Goyaz, 2 maio 1931, Noticiário, p. 15.

GRANDE perda. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 18 abr. 1871.

GRUPO Escolar. *Correio Official*, Goyaz, 24 dez. 1925. Noticiário, p. 12

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. A disputa pelo passado da cultura histórica oitocentista no Brasil. In: CARVALHO, José Murilo de (Org.). Nação e cidadania no Império: novos horizontes. Rio *História representada: o dilema dos museus* de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a. p. 93-122.

GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Entre as luzes e o romantismo: as tensões da escrita da história oitocentista no Brasil oitocentista. In: _____. *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

_____. História e natureza em Von Martius: esquadrinhado o Brasil para construir a nação. História, Ciências, Saúde, Manguinhos, v. VII, n. 2, p. 389-411, jul./out. 2000a.

_____. Memória, história e historiografia. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sara Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel (Org.).. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003, p. 74-93.

_____. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.

_____. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, Martha, SOIHET, Rachel e GONTIJO, Rebeca (Org.). *Cultura política e leituras do passado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007b. p. 25-40.

_____. Reinventando a tradição: sobre o antiquariado e a escrita da história. *Revista Humanas*, do IFCH-UFRGS, Porto Alegre: v. 23, n.1/2, p. 111-143, 2000b.

HISTÓRIAS brasileiras, por Sylvio Dinarte. *Correio Official*, Goyaz, Transcrição, Bibliografia, 28 nov. 1874, p. 3.

HOBSBAWN, Eric. *A era dos Impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre História* – Ensaios. SP: Cia das letras, 1998.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro* (1931-1956). Rio de Janeiro: INEP, 1957.

HOMENAGEM ao Conselheiro José de Alencar. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 26 jan. 1878.

HONRAS fúnebres. *Correio Official*, Goyaz, Noticias Locaes , 26 set. 1874, p. 1.

HORÁRIO do Lyceo. *Correio Official*, Goyaz, 6 maio 1859. Notticiário, p. 4. Arquivo Histórico Estadual.

HYNNO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 3 jan. 1885.

INAUGURAÇÃO. *Correio Official*, Goyaz, 5 dez. 1874. Noticiário, p. 3.

ÍNDIOS do Araguaia. *Correio Official*. Goyaz, Noticiario, p. 4, 17 set. 1880. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 33.

ÍNDIOS Piabanha. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 27 maio 1880.

INDULTO. *Correio Official*, Goyaz, 10 set. 1919, Expediente, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

INNAUGURAÇÃO da Cadeira de História de Goyaz na Escola Normal da Capital. *Correio Official*, Goyaz, 25 mar. 1931, Várias, p. 8.

INSTITUTO Historico e Geografico de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 19 ago. 1933. Locaes, p. 6.

INTRUCÇÃO: semana da Educação. *Correio Official*, Goya, 24 abr. 1931. Secção Noticiosa, p. 6.

INSTRUCÇÃO primaria e resgate da divida do Estado. *Correio Official*, Goyaz, 14 dez. 1918a. Notticiario, p. 4.

INSTRUCÇÃO pública. *Correio Official*, Goyaz, 13 maio 1921. Relatorio de Governo, p. 2.

INSTRUCÇÃO pública. *Correio Official*, Goyaz, 17 ago. 1886. Locaes. Actos do Governo, p. 2-3. Arquivo Histórico Estadual.

INSTRUCÇÃO Publica. *Correio Official*, Goyaz, 18 maio 1918b. Mensagem Presidencial, p. 2.

INSTRUCÇÃO Pública. *Correio Official*, Goyaz, 26 maio 1925. Mensagem Presidencial, p. 12.

INTERIOR de Paris. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 7 jan. 1871.

JURAMENTO à Bandeira. *Correio Official*, Goyaz, 11 out. 1931, Várias, p. 12.

KNAUSS, Paulo. O descobrimento do Brasil em esculturas: imagens do civismo. Projeto História, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 20, p. 175-192, 2000.

KULHMANN JÚNIOR, Moysés. As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.

LAGUNA, Shirlei Puccia. O livro de leitura: instrumento de educação e instrução (1889-1933). [s. l.], 2011. Disponível em: <alb.com.br/arquivomorto/edicoesanteriores/anais14/Sem08/C08037.doc>. Acesso em: 6 set. 2011.

LANGER, Johnni. A arqueologia e as origens imaginárias da nação brasileira (1839-1889). *Labirinto*, Revista eletrônica do Centro de Estudos do Imaginário. UNIR, 2000. Disponível em: <http://www.cei.unir.br.artigo72.html>. Acesso em: 16 jul. 2011.

LAZZARI, Alexandre. A nação na província: o IHGB, o Rio Grande de São Pedro e a história nacional. In: Anais do XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 24., 2007. São Leopoldo. Anais... São Leopoldo: ANPUH, UNISINOS, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://snh2007.anpuh. Org/resouces/content/anais-lazzari.pdf.>. Acesso em 12 abr. 2011.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

LEI Áurea. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 24 jun. 1876.

LEI 631, de 2 de agosto de 1918. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 7 set. 1918.

LEMBRANÇAS históricas. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 9 fev. 1878.

_____. *Correio Official*, Goyaz, p. 2-3, 14 jun. 1889.

LIMA E FONSECA, Thais Nívea. História e ensino de história. Belo Horzonte: Autêntica, 2004.

LICÊO. Correio Oficial, Goyaz, 12 jan. 1889. Instrucção Pública, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

LICEO: exames preparatorios. Semanario Official, Goyaz, 29 fev. 1904. Locaes, p. 4.

LIVRO Didático. *Correio Official*, Goyaz, 1 de março de 1934. Noticiário, p. 12.

LOBO, J. L. M. O. Ao dia 11 de agosto de 1865. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 12 ago. 1865.

LYCEO. *Correio Official*, Goyaz, 26 fev. 1876. Noticiario, p. 4

LYCEU de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 7 maio 1929. Editaes, p. 4.

LYCEU de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 22 out. 1925. Locaes, p. 4.

LYCEU de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 23 ago. 1920. Avisos, p. 6.

LYCEU de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 25 mar. 1922a. Noticiario, p. 4.

LYCEU de Goyaz: 1922: horario de aulas das turmas efectivas. *Correio Official*, Goyaz, 25 mar. 1922b. Noticiario, p. 4.

LYCEU Goyano. Semanário Official, Goyaz, 23 maio 1907. Locaes, p. 4.

LYCEO, *Correio Official*, Goyaz, 17 ago. 1867. Noticiário, p. 4.

LYCEO. Exonerações. *Correio Official*, Goyaz, 12 nov. 1868. Noticiario, p. 3.

LYCEU de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 17 nov. 1923, Editaes, p. 3.

MACEDO, Joaquim Manuel de. Lições de história do Brasil. 1861. Dipsonivel em: <htp://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor =57 l> . Acesso em: 21 set. 2010.

MACEIO, 15... *Correio Official*, Goyaz, 18 nov. 1905, Telegrammas, p. 1.

MAEDA, Bianca Izumi. Nas masmorras da ditadura: memórias de presos políticos no Forte de santa Cruz. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 7., 2007. Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos*... 2007. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. CD-Rom

MAIS um liberto. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 11 jul. 1874.

MALERMA, Jurandir. O Brasil imperial (1808–1889). Maringá: Eduem, 1999.

MANIFESTAÇÃO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 10 jan. 1885.

MANIFESTAÇÃO de Apreço. *Correio Official*, Goyaz, Suplemento, 1 maio 1875, p. 6.

MANUMISSÃO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 17 jun. 1886.

MARCHA o Batalhão Goyano de Voluntários. Correio Offiical, Goyaz, 24 jan. 1866, Noticiário, p. 4.

MARCOS, Fernando Sanchez. *Cultura histórica*. [s. n.]. Disponível em: <http://www.culturahistorica.es/Templates/Cultura_historica.html>. Acesso em: 12 jul. 2011.

MARTINS, Gabriela Pereira. "Religião Civil" e festas da República. In: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇAO BRASILEIRA DE HISTÓRIA DAS RELIGIÕES, 12., 2011. Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: ABHR, 2011. vol. 12 Disponível em: <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/issue/view/6>. Acesso em 12 ago. 2011.

MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A participação de Goiás na Guerra do Paraguai (1864-1870). Goiânia: Cegraf, 1983.

MARX, Karl. A guerra civil na França. São Paulo: Global, 1986.

MATTOS, Maria de Fátima S. C. Garcia de. Da ideologia à arquitetura, um projeto além mar: os Gabinetes Portugueses de Leitura no Brasil. *19&20*, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, abr. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/art19&20decorativa/gabinete_portugues.htm>.

MATTOS, Raymundo José da Cunha. Chorografia histórica da Província de Goyaz. Goiânia: Sudeco, 1979.

MATUTINA Meyapontense. *Correio Official*, Goyaz, 3 jul. 1879, p. 3.

MELO, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

MENDONÇA, Jales Guedes Coelho. A Assembleia Constituinte Goiana de 1935 e o mundacismo condicionado. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

MENEZES, Ulpiano Toledo de. Memória e cultura material: documentos pessoais para o espaço público. Revista Estudos Históricos, da Fundação Getúlio Vargas, Rio de janeiro, n. 21, p. 23 -42, 1998-2001.

MENSAGEM do Presidente. Semanario Official, Goyaz, 27 jul. 1899. Actos do governo, p. 2.

MINAS de ouro. *Correio Official*, Goyaz, A Pedido, 2 jul. 1875, p. 3.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. Como nasceu Goiânia. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1938.

MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. Goiaz, Coração do Brasil. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1934.

_____. _____. 2. ed. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1983.

MONUMENTO à Independência. Departamento do Patrimônio Histórico. (s. d.). Disponível em: <http://www.museudacidade.sp.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2010.

MONUMENTO à João Pessoa. *Correio Official*, Goyaz, 4 dez. 1931, Noticiário, p. 8.

MONUMMENTO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 14 ago. 1880a.

MONUMMENTO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 17 jul. 1880b, pág. 3.

MONUMMENTO Commemorativo. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 10 maio 1876.

MONUMMENTO da Guerra do Paraguay. *Correio Offcicial*, Goyaz, p. 2-3, 26 mar. 1875.

MONUMMENTO do Ypiranga. *Correio Oficcial*,Goyaz, p. 1-3, 26 fev. 1885.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia*: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1981.

MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. *História de uma oligarquia*: os Bulhões. Goiânia, Oriente. 1974.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar de. (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 271- 296.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, da Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh), São Paulo, Anpuh, v. 13, n. 25/26, p. 143-162 1992/1993.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A Informação Goyana*: seus intelectuais, a história e a política em Goiás (1917-1935). 1998. Tese (Doutorado em História) - Departamento de Educação, História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

NICTHEROY, 12... *Correio Official*, Goyaz, 15 out. 1925, Telegrammas, p. 1.

NORA, Pierre. *Entre memória e história*: a problemática dos lugares. Revista Projeto História, do Departamento de História de PontifíciaUniversidade Católica de São Paulo, São Paulo, n.10, p. 7-28, 1993.

NOVA directora. *Correio Official*, Goyaz, 22 jan. 1925. Noticiário, p. 12.

O 16 de dezembro. *Correio Official*, Goyaz, 17 dez. 1979. Noticiario, p. 3.

O 25 de abril. *Correio Official*,Goyaz, p. 3, 21 abr. 1875, p. 3.

O CENTENARIO. *Correio Official*, Goyaz, 12 out. 1918, Noticiario, p. 6.

O CENTENÁRIO de Goyaz 1818-1918: a cidade de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 17 set. 1918, p. 17-19.

O CINCOENTENARIO da morte de Garibaldi. *Correio Official*, Goyaz, 1 jun. 1932, Noticiario, p. 4.

O CONSELHEIRO José de Alencar. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 12 dez. 1877.

O DESEMBARGADOR Antonio Félix de Bulhões. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 2 abr. 1887.

O DIA 2 de dezembro. *Correio Official*, Goyaz, Noticias locaes, 26 nov. 1874, p. 3.

O DIA 2 de dezembro. *Correio Official*, Goyaz, 1 dez. 1876, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 27.

O DIA 2 de dezembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 29 nov. 1873.

O DIA 7 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, Noticiário, 16 set. 1876, p. 3, Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 27.

O DIA 7 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, Noticias locaes, 5 set. 1877a, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 28.

O DIA 7 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, Noticias locaes, 15 set. 1877b, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 28.

O DIA 7 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 1-2, 10 set. 1887. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 37.

O DIA 7 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 13 set. 1879.

O DIA 7 de setembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 5 set. 1874.

O DIA 16 de dezembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 12 dez. 1774.

O DIA 16 de dezembro. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 13 dez. 1776. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 27.

O DIA 24 de maio de 1866. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 24 maio 1876.

O DIA Pan Americano em Pyrenopolis. *Correio Official*, Goyaz, 22 abr. 1931, Noticiario, p. 4.

O ENSINO em Goyaz. *A Informação Goyana*, Rio, v. I, n. 4. Nov. 1917, p. 40-41.

O INTERVENTOR. *Correio Official*, Goyaz, 5 maio 1931, Noticiario, p. 4.

O MARQUEZ do Herval. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 5 nov. 1879.

O MESTRE. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 26 maio 1877.

O SR. Visconde de Itaborahy. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 24 fev. 1872.

O VISCONDE do Rio Branco. *Correio Official*, Goyaz, Transcrições, 1 dez. 1880, p. 4.

ODÁLIA, Nilo. As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

ODÁLIA, Nilo. Varnhagen. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

OFFERECIMENTOS patrióticos. *Correio Official*, Goyaz, 22 mar. 1865a, p. 1-2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 13.

OFFERECIMENTOS patrióticos. *Correio Official*, Goyaz, 25 mar. 1865b, p. 1-2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 13.

OFFERTA do Ilmo. Sr. Dr. Abilio Cezar Borges a instrucção primaria desta província. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 22 nov. 1873.

OLIVEIRA, José Rodrigues de. Dia de Glória. *Correio Official*, Goyaz, p. ?, 13 fev. 1874.

ORDEM do dia. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 26 nov. 1853.

OS REIS artistas. *Correio Official*, Goyaz, 5 dez. 1874a. Transcrições, p. 2.

_____. *Correio Official*, Goyaz, 12 dez. 1874b. Transcrições, p. 2.

OS SELVAGENS do Brasil. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 20 jul. 1864.

PALACÍN, Luis e MORAES, Maria Augusta Sant'Anna de. História de Goiás. 6. ed. Goiânia: Ed. da UCG, 1994.

PARANHOS, Antonio Silva. Guardas nacionaes da parochia do Vai Vem. *Correio Official*I, Goyaz, 27 maio 1865, p. 2.

PARECER nos autos n. 208. *Correio Official*, Goyaz, 22 maio 1933, Conselho Consultivo do Estado, p. 12.

PARTE Official. *Correio Official*, Goyaz, p. 1, 26 mar.1876.

PASCHOAL GUIMARÃES, Lucia Maria. Da Escola Platina ao Silogeu: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889 – 1938). Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2006.

PAVILHÃO do Estado. *Correio Official*, Goyaz, 18 mar. 1921. Notticiário, p. 6.

PEDRO II. *Correio Official*, Goyaz, 15 dez. 1925a. Noticiario, p. 2.

PEDRO II. *Correio Official*, Goyaz, 3 dez. 1925b. Noticiario, p. 4.

PEDRO II. *Correio Official*, Goyaz, 22 nov. 1872. Noticiário, p. 2.

PELA Instrucção. *Correio Official*, Goyaz, 23 nov. 1929; Locaes, p. 4.

PENNA, Fernando Araújo. A diversificação das fontes pode mudar os usos da historia: quando foi criada a cadeira de história do Brasil e por que as cadeiras foram divididas? In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12., 2006. Niterói. Anais eletrônicos... Niterói: UFF; Anpuh RJ, 2006. Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org./resourses/RJ/2006/conferencias/fernandoaraujo>. Acesso em: 15 jun. 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A revolução farroupilha. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX. São Paulo: Hucitec, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jathay. História do Rio Grande do Sul. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

PINSKY, Jaime. O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 1988.

POMER, Leon. Paraguai: nossa guerra contra esse soldado. 2. ed. São Paulo: Global, SP: 1985.

PORTO ALEGRE, Manuel de Araújo. Colombo. In: CARVALHO, Felisberto de Quinto livro de leitura. Rio de Janeiro: F. Alves, 1896. p. 96.

PRELEÇÕES pedagógicas. Correio Oficial, Goyaz, 8 ago. 1929. Locaes, p. 6.

PREMIO Felix de Bulhões. *Correio Official*, Goyaz, 10 nov. 1931, p. 8.

PRESIDENTE França visita tropas. *Correio Official*, Goyaz, 31 jan. 1866. Notticiário, pág. 5. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 14.

PROFESSOR: a importância de sua missão. *Correio Official*, Goyaz, 6 maio 1930. Secção Pedagógica, p. 8-9.

PROGRAMA para Exame de admissão no Lyceu: Historia do Brazil. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 21 nov. 1925a.

PROGRAMA para Exame de admissão no Lyceu: Instrucção Moral e Civica. *Correio Official*, Goyaz, p. 8, 24 nov. 1925b.

PROGRAMMA para exames geraes. *Correio Official*,Goyaz, 16 jul. 1887a. Instruccção pública, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

PROGRAMMA para exames geraes preparatórios. *Correio Official*,Goyaz, 9 jul. 1887b. Instruccção pública, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

PROGRAMMA para exames geraes. *Correio Official*,Goyaz, 27 maio 1887c. Instruccção pública, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

PROGRAMMA para exames preparatorios. *Correio Official*, Goyaz, 28 out. 1874. Parte Official, p. 1. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

PROGRAMMA para os exames dos candidatos inscriptos às cadeiras vagas do ensino secundário do Lyceo desta cidade, organisado pela respectiva Congregação em 30 de junho ultimo e aprovado pela Presidencia da Provincia em 5 de agosto do corrente. *Correio Official*, Goyaz, , p. 3, 7 ago. 1886.

PROGRAMMA para os exames geraes preparatórios de 1887d. Correio Oficial, Goyaz, 15 out. 1887d. Instrucção pública, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

PROGRAMMAS geraes de preparatório. *Correio Official*, Goyaz, 9 jul. 1887. Instruccção pública, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

QUADROS, Eduardo Gusmão de. Anhanguera: mito fundador de Goiás. Revista Temporisação. 2006. Disponivel em: <http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/temporisacao/article/download/24/37>. Acesso em: 23 set. 2010.

QUEIROZ, Eça de. A Língua Nacional. *Correio Official*,Goyaz, 23 nov. 1929, p. 8.

QUILOMBO de Pilar. *Correio Official*, Goyaz, 25 mar. 1931. Coisas Velhas, p. 9.

RABELO, Danilo. As representações jurídico-policiais sobre a prostituição na Cidade de Goiás (1850). Em Tempo de Histórias, publicação do corpo discente da Pós-Graduaçção da UnB, Brasília, ano 6 n. 6, 2002. Não paginado. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/novo_portal/portal_his/revista/index.html>. Acesso em: 22 jun. 2011;

RECENSEAMENTO da provincia de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 27 set. de 1873a, p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 20.

RECENSEAMENTO da Provincia de Goyaz. Bonfim. *Correio Official*, Goyaz, 20 set. 1873b, p. 2. Arquivo Histórico Estadual. Goiânia, Livro 20.

RECENSEAMENTO da Provincia de Goyaz. Corumbá. *Correio Official*, Goyaz, 13 set. 1873c, p. 3. Arquivo Histórico Estadual. Goiânia, Livro 20.

RECENSEAMENTO da Provincia de Goyaz. Meya Ponte. *Correio Official*, Goyaz, 1 nov. 1873d, p. 2. Arquivo Histórico Estadual. Goiânia, Livro 20.

REFORMA Guilherme Cruz. Correio Oficial, Goyaz, 12 jan. de 1887, p. 4.

REGULAMENTO da Instrução Pública. *Correio Official*, Goyaz, 12 maio 1869. Actos do Governo, p. 1-2.

REGULAMENTO da Instrução Pública. *Correio Oficial*, Goyaz, 26 abr. 1884. Actos do Governo, p. 1-2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

REGULAMENTO do Ensino Primário do Estado de Goyaz. Capitulo II. Das festas e comemorações. *Correio Official*, Goyaz, 15 fev. 1930, p. 2.

REGULAMENTO do Lyceo e da Eschola Normal. *Semanario Official*, Goyaz, 28 mar. 1904. Actos do Governo, p. 2-3.

REGULAMENTO do Lyceu Goyano. *Semanário Official*, Goyaz, 13 jan. 1906a. Actos do Governo, p. 3.

REGULAMENTO do Lyceu Goyano (Continuação): história. *Semanário Official*, Goyaz, 26 jan. 1906b. Actos do Governo, p. 3.

REGULAMENTO e Programma dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 17 fev. 1925a, p. 5.

REGULAMENTO e Programma dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. (Continuação). *Correio Official*, Goyaz, 18 fev. 1925b, p. 7.

REGULAMENTO e Programma dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. (Continuação). *Correio Official*, Goyaz, 19 fev. 1925c, p. 7.

REGULAMENTO e Programma dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. (Continuação). *Correio Official*, Goyaz, 21 fev. 1925d, p. 7.

REGULAMENTO e Programma dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. (Continuação). Do regimen pedagógico das aulas. Historia do Brazil. *Correio Official*, Goyaz, 3 mar. 1925e, p. 5.

REGULAMENTO e Programma dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. (Continuação). Do regimen pedagógico das aulas. Historia do Brazil. *Correio Official*, Goyaz, 7 mar. 1925f, p. 7-8.

REIS, José Carlos. *História, tempo e evasão*. Campinas; Papirus, 1996.

RELATORIO apresentado ao Dr. J. Xavier de Almeida, Presidente do Estado, pelo Bacharel J. Alves de Castro, Secretário de Instrucção, Industria, Terras Obras Publicas em 21 de Abril de 1905. *Semanario Official*, Goyaz, 8 maio 1905. Memória Histórica, p. 2

RELATÓRIO apresentado à Assembleia Legislativa de Goyaz pelo Exmo. Sr. Dr. Antero Cicero de Assis, Presidente da provincia em 1 de julho de 1871, p. 7-8. Goyaz: Typografia Provincial. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Caixa 1 de Relatórios.

RELATÓRIO de Governo – continuação. *Correio Official*, Goyaz, 30 dez. 1852. Parte Official, p. 2.

RELATÓRIO de Governo. Instrucção Pública. *Correio Official*, 1 de maio de 1886, p. 2.

RELATORIO do Governo Provincial Ernesto Augusto Pereira. Instrucção Púbica, 16 de julho de 1870. Goyaz: Typografia Provincial. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Caixa 1 de Relatórios.

RELATTÓRIO. *Correio Official*, Goyaz, 4 maio 1878a, p. 3.

RELATTÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa da província de Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, 7 maio 1880, Governo Provincial., p. 2-3.

RELATTÓRIO de Governo: Antero Cícero de Assis. *Correio Official*, p. 2, Goyaz, 5 jul. 1875.

_____. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 25 jul. 1874.

_____. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 25 jul. 1877.

RELATTÓRIO do Gabinete Litterário Goyano. *Correio Official*, Goyaz, 8 maio 1878b, p. 2.

RELATTÓRIO do Gabinete Litterário Goyano. *Correio Official*, Goyaz, 18 abr. 1876a, p. 1.

RELATTÓRIO do Gabinete Litterário Goyano. *Correio Official*, Goyaz, 21 abr. 1876b, p. 4.

RIBEIRO, Miram Bianca do Amaral. Memória, família e poder: história de uma permanência política – os Caiados em Goiás. In: CHAUL, N. F. (Coord.). *Coronelismo em Goiás*: estudos de casos e famílias. Goiânia: Mestrado em História da UFG, 1998.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral; MASCARENHAS, Angela Belem. *Redescobrindo Goiás*. São Paulo, FTD, 2008.

RIO, 3... *Correio Official*, Goyaz, 12 maio 1906, Telegrammas, p. 1.

RIO, 6. *Semanário Official*, Goyaz, 12 set. 1907. Telegramas, p. 1.

RIO, 9... *Correio Official*, Goyaz, 18 nov. 1905, Telegrammas, p. 1.

RIO,10... *Correio Official*, Goyaz, 12 nov. 1921, Telegrammas, p. 3.

RIO, 12... *Correio Official*, Goyaz, 14 jan. 1822, Telegrammas, p. 3.

RIO, 13... *Correio Official*, Goyaz, 22 out. 1904, Telegrammas, p. 1.

RIO – 13... *Correio Official*, Goyaz, p. 1, 4 jun. 1888.

RIO, 21... *Correio Official*, Goyaz, 5 maio 1913, Telegrammas, p. 1.

RIOS, Kenia Souza; FURTADO FILHO, João Ernani. (Org.). História, memória e educação. Fortaleza, Imprensa Universitária, 2008.

RODRIGUES, José Carlos. O tabu da morte. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1983.

RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed UnB, 2007.

SANDES, Noé Freire. A invenção da nação: entre a monarquia e a república. Goiânia: Ed. da UFG, 2000.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques. Os livros didáticos de História no ensino de História do Colégio Pedro II no Império (1837-1870). In: SEMINÁRIO BRASILEIRO LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 2., 2009. Niterói. Anais... Niterói: UFF, 2009. p. 233-247.

SÃO PAULO, 14... *Correio Official*, Goyaz, 23 jul. 1925, p. 1.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Contextos de leitura no Rio de Janeiro do século XIX: salões, gabinetes literários e bibliotecas. In: BRESCIANI, Stella. (Org.). Imagens da cidade: séculos XIX e XX. São Paulo: Marco Zero, 1994, p. 147-162.

SCHAPOCHNICK, Nelson. Os jardins das delícias: gabinetes literários, bibliotecas e figurações da leitura na corte imperial. 181f. Tese. (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SEGUNDO Centenário da Bandeira do Anhanguera. *Correio Official*, Goyaz, 4 jul. 1922, Noticiario, p. 3.

SEMANA da Educação. *Correio Official*, Goyaz, 4 maio 1931. Lyceu de Goyaz, p. 8.

SETE de setembro. *Correio Official*, Goyaz, 7 set. 1918, Noticiário, p. 11. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

SETENTA escravos libertos. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 14 fev. 1877.

SILVA, Ana Lúcia da. A Revolução de 1930 em Goiás. Goiânia: Cânone; Agepel, 2001.

SILVA, Coleman Natal e. História de Goiás. Goiânia: AGEPEL - Instituto Goiano do Livro, 2002.

SILVA, Cristiani Bereta; GASPARINI, Helena Gabriela Moelmann. Livro didático e memória: a construção do saber escolar sobre a história de Santa Catarina nas primeiras décadas do século XX. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., Uberlândia, 2009. Anais... Uberlândia: Faculdade de Educação da UFU, 2009.GT 2: Livro Didático de História.

SILVA, Dinair Andrade da. Um intelectual e a história: Americano do Brasil. Brasília, 1982.

SILVA, Henrique José da. Memória justificativa dos limites de Goyaz com Matto Grosso, Minas, Bahia e Pará. Rio de Janeiro: IG, 1922.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 3 mar. 1877.

SILVA, Marcos. (Org.). História em quadro-negro. São Paulo: Marco Zero/Anpuh, v.19, 1990.

SILVA E SOUZA, Luis Antonio da. O descobrimento da capitania de Goyaz: governo, população e coisas mais notáveis. Goiânia: Ed. UFG, 1967.

SIQUEIRA Campos. *Correio Official*, Goyaz, 16 maio 1931, Secção Noticiosa, p. 12.

SOCIEDADE Emancipadora. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 17 jul. 1880.

SOCIEDADE Emancipadora. *Correio Official*, Goyaz, p. 3-4, 11 jun. 1879.

SR. INTERVENTOR. Correio Oficial, Goyaz, 2 fev. 1931, Actos do Poder Executivo, p. 1.

SR. REDACTOR. *Correio Official*, Goyaz, 25 jan. 1873. Correios, p. 3.

SPÍNOLA, Aristides. Relatório da Presidência à Assembléia Provincial. *Correio Official*, Goyaz, p. 2-3, 7 abr. 1880.

SS.MM. o imperador. *Correio Official*, Goyaz, p. 2, 30 abr. 1887.

TABELA de vencimentos dos empregados do Lyceo da Capital. Gazeta Official, Goyaz, 21 set. 1859. Parte Official, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

TAUNAY, Visconde de. *A retirada da Laguna*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

TAVARES, G. G. Divulgação científica e recursos naturais: o papel da revista A Informação Goyana na construção da imagem do estado de Goiás. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA, 1., e SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE GEOLOGIA NO BRASIL,3, 2007, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp,

2007. Disponível em: <www.ige.unicamp.br/simposioensino/artigos/040.pdf>. Acesso em 12/01/2009.

TAVARES, Giovana Galvão. A Trajetória de uma “Casa de Saber”: O Instituto histórico e Geográfico de Goiás (1930 – 1970). 2000. 154f. Dissertação (Pós-Graduação em Geociências – Educação Aplicada às Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TAVARES, Luis Henrique Dias. *História da Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2001.

TELEGRAMMA recebido pelo ex, Sr. Presidente do Estado. *Correio Official*, Goyaz, 10 set. 1921, p. 4. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

TELEGRAMMAS. *Correio Official*, Goyaz, 9 set. 1905, Actos do Governo, p. 1. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

TELEGRAMMAS. *Correio Official*, Goyaz, 10 set. 1904, Actos do Governo, p. 1. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

TELEGRAMMAS. *Correio Official*, Goyaz, 10 set. 1925, Actos do Governo, p. 1. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

TELEGRAMMAS. *Correio Official*, 16 maio 1931, p. 4. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

TELES, José Mendonça. Goiânia, coração do Brasil. Goiânia: Cortez, 2011.

TERÃO logar... *Correio Official*, Goyaz. 9 fev. 1922. Noticiario, p. 4.

TERMINAÇÃO da Guerra do Paraguay. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, março 1885 (Dia ilegível).

TERMOS de Exames. *Correio Official*, Goyaz, 12 jul. 1876. Instrucção Pública., p. 3. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

THEATRO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 23 jun. 1873.

THEATRO: Sociedade Recreativa. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 25 mar. 1872a.

THEATRO: Sociedade Recreativa. A Palavra de Honra. Convite Official. *Correio Official*, Goyaz. D’Ordem do Ilmo e Exm. Presidente, p. 2, 30 nov. 1872b, Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 18.

THEATRO: Teve Lugar. *Correio Official*,Goyaz, p. 4, 14 set. 1872c, Noticiário. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 18.

TOTAL da população em Goyaz. *Correio Official*, Goyaz, p. 2-3, 25 jul. 1874.

TRANSCRIÇÃO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 27 set. 1873. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia, Livro 20.

TRANSCRIÇÃO. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 28 nov..1874.

UMA FESTA nacional. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 16 jul. 1880.

UMA PÁGINA do século. *Correio Official*, Goyaz, 27 maio 1871a, Noticiário, Europa, p. 2. Arquivo Histórico Estadual, Goiânia.

UMA PÁGINA do século. *Correio Official*, Goyaz, p. 3, 21 out. 1871b.

VALDEZ, Diane. A representação da infância nas obras pedagógicas de Abílio Souza Borges – o Barão de Macaúbas (1856-1891). 2006.276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VALDEZ, Diane. Virtudes, instrução e diversão: a infância no Primeiro Livro de Leitura, de Felisberto de Carvalho (1892).In: Revista Pró-Posições v. 6. N. 1 (46). Jan- Abr- 2005. p. 167-193.Unicamp, Campinas, 2005.

VARELLA, Luís Nicolau Fagundes. A crença – Napoleão. *Correio Official*, Goyaz, 21 de abril de 1877. Poesia, p. 3.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. História das lutas dos holandeses no Brasil desde 1624 até 1654. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2002.

_____. História geral do Brasil. 1. ed. 1871.

VIAGEM de SS. MM. Pedro II. *Correio Official*, Goyaz, Transcrições, 24 dez. 1859, p. 2. (Correspondência do Jornal do Comércio, Bahia, 7 de outubro de 1859).

VISCONDE de São Lourenço. *Correio Official*, Goyaz, p. 4, 16 nov. 1872.

VIVA a legalidade. *Correio Official*, Goyaz, 15 jul. 1840, p. 3-4.

VOULLIOT, Louis. A França e a Prússia. *Correio Official*, Goyaz, p. 3 , 14 jan. 1871.