

O CONTEMPORÂNEO NOS PROGRAMAS DE HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II PARA O ENSINO SECUNDÁRIO: ALGUNS APONTAMENTOS (1856-1929)

JANE SEMEÃO*

O novo regime de historicidade que se consolidou na sociedade oitocentista europeia com a Revolução Francesa, levando ao descrédito a ideia ciceroniana de *historia magistra vitae*, e a formatação científica da história colocaram em questão a possibilidade e validade de reflexão sobre os eventos próximos à vivência dos historiadores. O desenvolvimento da ideia de tempo progresso, marcado pela descontinuidade, ruptura e dominado pelo futuro, imprimiu nesses pesquisadores o entendimento da história como processo e o passado como o lugar de sentido das experiências humanas (Cf. CADIOU, 2007; CHARTIER, 2010; GUIMARÃES, 2003; HARTOG, 2003).

Dessa maneira, o registro do que hoje denominamos de “história do tempo presente” foi perdendo espaço entre os que se profissionalizavam no ofício de historiador. Apesar de não ter sido completamente abandonado, seu domínio ficou a cargo, especialmente, dos jornalistas. A crescente consciência de que se vivia “um novo tempo”, de que o passado difere do presente e, conseqüentemente, do futuro, ou seja, o estabelecimento da noção de temporalização da história, contribuiu para a institucionalização da ideia de que somente após decorrido um certo tempo é que o “presente passado” se manifestaria “sob uma configuração completamente diferente por meio da crítica histórica, capaz de levar em conta a estreiteza da visão dos contemporâneos de então” (KOSELLECK, 2006:174). Assim, a “ciência histórica, ao levar em conta o ponto de vista temporal, transforma-se em uma disciplina investigativa do passado” (Idem).

O princípio de que era preciso um distanciamento temporal entre o acontecimento e o pesquisador respaldava-se, também, no entendimento de que somente um olhar retrospectivo poderia garantir sua análise objetiva e apurada, possibilitando, assim, sua explicação e compreensão de forma segura e imparcial. Nessa perspectiva, o presente seria alçado à

* Professora mestre do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA).

condição de objeto de investigação histórica apenas na medida em que, ao tornar-se passado, pudesse ser controlado pelos procedimentos da pesquisa rigorosa e de crítica das fontes.

Mas se para a história especializada o tempo presente era visto com suspeição, armadilha para os historiadores que se aventuravam em sua apreensão, na disciplina histórica escolar sua abordagem tinha lugar garantido nos programas de ensino e manuais didáticos. As questões políticas em torno da constituição do estado nação, da formação cidadã e construção de uma memória e identidade nacionais, conferiram à história uma função “instrutiva para o presente” (DROYSEN, 2009:81).

Na França Langlois e Seignobos¹, referindo-se ao “papel da história na educação”, ressaltaram que o “estudo dos acontecimentos e das evoluções” familiarizaria os alunos com a “idéia da transformação continua das coisas humanas, salvaguarda-os do medo injustificável das mutações sociais, retifica-lhes a noção de progresso” tornando-os “mais aptos para participarem da vida pública” (1946: 231). Portanto, a função social e política que a história exerceria sobre o espírito dos jovens e a ideia de continuidade (progresso), que colocava em correspondência o ontem, o hoje e o amanhã, justificavam a necessidade da introdução dos eventos recentes na educação histórica escolar. Inseridos num tempo marcado por rápidas transformações, observam ainda os autores que:

A evolução das sociedades civilizadas se acelerou de tal modo nos últimos cem anos que, para inteligência da sua forma atual, a história destes últimos cem anos importa mais que a dos dez séculos anteriores. Como explicação do presente a história se reduziria quase que ao estudo do período contemporâneo (Idem: 223-224).

Este artigo analisa os programas de ensino produzidos pelo Colégio Pedro II entre os anos de 1856 e 1929 com o intuito de discutir a inserção de acontecimentos recentes, reunidos sob o rótulo de história contemporânea, que deveriam ser ensinados nessa instituição. Dessa forma, esperamos ampliar nossas possibilidades de interrogação sobre as relações entre

¹ O historiador Seignobos também foi professor e autor de livro didático na França. No Brasil, sua obra “História da Civilização” figurou durante algum tempo entre os livros indicados para o estudo da História Geral no Colégio Pedro II.

historiografia acadêmica e historiografia didática no que se refere à incorporação e abordagem do tempo presente nos livros didáticos nesse período².

Para a escrita desse artigo, priorizamos os programas de História do Brasil (denominados em alguns anos de História Pátria) e História Moderna e Contemporânea (em 1882 reunidas sob a denominação Programa de Ensino de História Geral e, a partir de 1892, História Universal) em função da contínua atualização de seus tópicos. A escolha dos programas desse colégio, fundado em 1837 no Rio de Janeiro, deveu-se à importância que ele exerceu ao longo do Império e primeiras décadas da República para o ensino secundário brasileiro por ter servido de modelo para outras instituições escolares (Cf. GASPARELLO, 2002; HOLLANDA, 1957; SANTOS, 2011; VECCHIA & LORENZ, 1998)³.

Os programas consultados encontram-se reunidos na obra *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*, organizada por Ariclê Vecchia e Karl Michael Lorenz e publicada em 1998. Apesar dos organizadores reproduzirem também os de 1931, 1942 e 1951, limitamos nossa análise até o ano de 1929 pelo fato dos currículos posteriores terem sido expedidos pelo então Ministério da Educação e Saúde Pública (HOLLANDA, 1957). Outro motivo refere-se ao fato de considerarmos que em princípios da década de 1930 não apenas o termo contemporâneo estava consolidado na historiografia escolar e acadêmica, como seu marco tradicional definido, ou seja, a Revolução Francesa.

Contemporâneo e “História Geral”

No programa de ensino para o ano de 1856, os tópicos referentes a uma história do tempo presente encontram-se entre os que compunham a chamada História Moderna.

² Esse texto é resultado de uma pesquisa em desenvolvimento que visa discutir a escrita da história do tempo presente nos manuais de ensino de fins do século XIX e princípio do XX. Como a escola Pedro II foi referência para o ensino secundário no país até pelo menos a década de 1930 - além de seu quadro de profissionais era a única autorizada pelo governo a emitir certificado de conclusão dessa modalidade de curso até 1931 (SANTOS, 2011:19)-, e muitos dos livros didáticos escritos e adotados por ela seguiam seu programa de ensino, consideramos que a análise de suas propostas curriculares enriquece nossos questionamentos sobre a narrativa didática do tempo presente nos manuais.

³ Criado com a denominação de Colégio Pedro II (1838), ao longo do tempo a instituição teve seu nome alterado: Imperial Colégio de Pedro II, Instituto Nacional de Instrução Secundária, Ginásio Nacional e, por fim, Colégio Pedro II (SANTOS, 2011).

Distribuídos entre o terceiro e quarto anos, esse período inicia-se no século XV e encerra-se com acontecimentos que transitam da primeira para a segunda metade do século XIX, como: “Guerra de 1854; aliança da Inglaterra e da França” e “Guerra do México 1846-1848”⁴.

As indicações de conteúdos para os exames de 1849 e 1850 do Pedro II sugerem a aplicação de uma definição cronológica e diferenciadora entre História Antiga, Média e Moderna para o ensino desde a fundação da instituição⁵. Embora coincidentes em relação à inauguração do período moderno, a França de Luiz XI (inclusive o de 1856), o programa de exames de História Moderna de 1850 encerra-se no século XVII com a França de Luiz XIII, enquanto o de 1849, curiosamente, com Luiz XV. Como existe um intervalo de sete e seis anos entre esses dois documentos e o de 1856, não foi possível averiguarmos em que medida/velocidade a aproximação com o tempo recente, visivelmente delineado no ano de 1856, ocorreu ao longo desse interstício.

Mas se temáticas do século XV ao tempo presente eram distribuídas linearmente sob o domínio dos “tempos modernos”, em 1858 e 1862 elas passam a ser reunidas sob a denominação História Moderna e Contemporânea. Inicialmente, porém, isso não significou qualquer alteração na organização dos conhecimentos históricos. Ou seja, nenhum marco divisório foi estabelecido para diferenciar o moderno do contemporâneo. O que visualizamos são ajustes nas formas de se referir e distribuir os assuntos a serem estudados. Dessa maneira, enquanto as propostas curriculares de 1856 e 1858 eram exatamente iguais em seus itens, a de 1862 condensou conteúdos, diminuindo sua extensão numérica de 50 para 29 tópicos, e foi encerrado com “Resumo dos factos mais notaveis desde o Congresso de Vienna até hoje” (VECHIA & LORENZ, 1998: 64).

O programa de ensino para o ano de 1877, embora mantendo a expressão História Moderna e Contemporânea, subdividiu os assuntos a serem abordados em História Moderna e

⁴ O primeiro acontecimento refere-se à batalha travada entre a Rússia e a coligação anglo-franco-otomana (1854-1856), o segundo à guerra ente os Estados Unidos e México por território. Enquanto os conteúdos a serem trabalhados no terceiro ano possuíam 26 itens, finalizando-se com o “Tratado de Utrecht, e de Rastadt (1688-1715)”, o do quarto trazia 24 tópicos (“24. América do Sul. – Geographia da América do Sul antes de suas revoluções para a independência; geographia successiva até o estado atual. – Seus principaes governos, guerras e tratados.”) (VECHIA & LORENZ, 1998:31, 32 e 34).

⁵ O programa de exames para o ano de 1849 encontra-se na obra de Santos (2011: 256-265). No que diz respeito ao de 1850, segundo Vecchia e Lorenz representa a organização curricular de 1841 (1998: VIII). Seguindo essa lógica, acreditamos que o mesmo pode ser considerado em relação ao primeiro.

História Contemporânea⁶. Contendo ao todo 41 pontos, seus elaboradores adotaram o Diretório, Consulado e Império francês até 1815 como demarcador entre elas. A História Contemporânea iniciava-se, então, com a seguinte composição: “30. Reacção absolutista. Movimentos revolucionarios. Emancipação das colonias hespanholas e portugueza. Congressos de Troppau e de Verona” (Idem: 74). Seu estudo alcançava a Guerra do Paraguai (como parte do item 40, que tratava de Portugal e Brasil) e a Guerra franco-prussiana (item 41).

Comparado à proposta que passou a vigorar em 1789, encontramos modificações apenas na parte que diz respeito à História Contemporânea. Substancialmente, a alteração ocorreu com a subtração dos dois últimos tópicos presentes no programa anterior. Dessa forma, a guerra entre os Estados Unidos e México (1846-1848) e a “guerra civil nos Estados Unidos” (1861-1865), que anteriormente ocupavam a antepenúltima posição, agora fechavam o contemporâneo. Essa mesma configuração foi mantida para o ano de 1882, que a partir de então passou a reunir a História Moderna e a História Contemporânea no “Programa de Ensino de História Geral”. A única diferença entre as temáticas está na inserção da expressão Congresso de Viena aos conteúdos que desde 1877 abriam o contemporâneo⁷.

De 1892 a 1929, todas as épocas históricas foram reunidas sob a expressão de História Universal. Nessa nova organização, as propostas curriculares de 1892 e 1893 relacionavam os conhecimentos históricos do século XV em diante usando a denominação “Civilização nas idades médias e modernas”. Contendo 41 itens, o de número “17. Idade moderna – As grandes invenções” (Ibidem: 121 e 141) separa as duas temporalidades. A Revolução Francesa, expressão usada pela primeira vez, ainda não se constituía baliza de um novo tempo nos programas de ensino. Seguindo os documentos elaborados a partir de 1862, o Congresso de Viena mantinha-se como o acontecimento que inaugurava a História Contemporânea.

⁶ Como os autores não localizaram o programa de ensino para o ano de 1870, não podemos averiguar se é na proposta de 1877 que aparece pela primeira vez essa divisão. Antecedendo os conteúdos pertencentes a cada uma das subdivisões, encontramos o seguinte resumo: “Acontecimentos políticos dos principaes estados do antigo continente e mais desenvolvidamente dos da América; sciencias, letras e artes até nossos dias; quadros synchronicos e synopticos organizados pelos alumnos” (VECHIA & LORENZ, 1998:74). O mesmo escrito aparece também no programa de 1878 (p.85).

⁷ Apesar de não nomeado, imaginamos que esse congresso era tratado quando se discutia o Império francês até 1815, já que no currículo de 1862 (p.64) o tópico ganha destaque e nos de 1856 (p.33) e 1858 (p.47) aborda-se “tratados de 1815” em ponto sobre a França.

Excepcionalmente, o programa de ensino para o ano de 1895 volta a organizar os conteúdos históricos a serem abordados a partir do século XV utilizando o vocábulo História Moderna e Contemporânea, que desde 1892 delineou “as grandes invenções” e os “descobrimientos marítimos” como pontos de partida para seu estudo. Mas apesar disso, e da mesma forma que nas propostas de 1858 e 1862, nenhum marco divisório foi estabelecido entre elas. Assim, saia-se do “Caminho marítimo da Índia. Descoberta da América” até chegar aos “Principaes factos da historia contemporanea da Europa” e da América (VECHIA & LORENZ, 1998: 154). Como o documento de 1898 não traz os conteúdos da História Universal para o 5^o ano e o programa referente à reforma de 1899 não foi publicado por não ter sido localizado, não pudemos acompanhar as possíveis mudanças e permanências entre as três diretrizes curriculares que encerraram o oitocentos⁸.

No que diz respeito às propostas do século XX, todos os tópicos passaram a ser reunidos sob a designação de História Universal⁹. Da pré-história ao século XX, portanto, não visualizamos marcos temporais diferenciadores. Percebemos, no entanto, a utilização de “século XIX” e “contemporânea” em tópicos localizados na transição do XIX para o XX. Para os anos de 1912 e 1915, por exemplo, temos o seguinte:

Programa de Ensino 1912	Programa de Ensino 1915
41. A Europa no século XIX	36 ^a these - A Europa no século XIX. Estabelecimento do regime constitucional. Reformas e questões sociais. O movimento intelectual e econômico.
42. América Contemporânea	37 ^a these - A América contemporânea. A América inglesa. O Canadá. A América anglo saxônica. Os Estados Unidos. Guerra de Secessão. Guerra hispano-americana.
42. A África Contemporânea	38 ^a these - A África Contemporânea. As grandes explorações. Os ingleses no Egito e na África Austral. Guerra do Transvaal. Expansão colonial europeia na África.
43. A Ásia Contemporânea	39 ^a these - A Ásia Contemporânea. Os ingleses e os russos na Ásia, a conquista francesa da Índia-China. A transformação do Japão. Guerra russo japonesa.
44. A Oceania Contemporânea	40 ^a these - A Austrália Contemporânea. A Inglaterra na Austrália. A democracia australiana e seu desenvolvimento.

⁸ Apesar do documento de 1898 conter a primeira parte dos conteúdos históricos para o 4^o ano, sua continuação no 5^o não aparece.

⁹ Provavelmente essa nova organização tenha se iniciado em 1898 (p.170), como deixa entrever a primeira parte do programa desse ano.

Fonte: LORENZ, Karl Michel; VECHIA, Ariclê (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, PP.190 e 215, 1998.

Os dois programas, com exceção da condensação e maior detalhamento de conteúdos do primeiro para o segundo, não apresentam mudanças significativas entre si. Sendo assim, e levando em consideração que o Congresso de Viena permanece como ponto de partida para a história contemporânea, o interessante é observarmos a constante inserção de acontecimentos próximos à elaboração de cada programa curricular. Da mesma forma, a utilização de “Século XIX” para se referir à transição para o XX e a migração do termo “Contemporânea” para os acontecimentos de princípios desta última centúria.

Ao sairmos de 1915 para análise da proposta de 1926, após o ponto “46. Napoleão e o Império” visualizamos em negrito o tópico “47. Europa contemporânea. França. Luiz XVIII e Carlos X” (VECHIA & LORENZ, 1998: 258). Além de destacar o contemporâneo da época que o antecede, a Primeira Guerra Mundial encerra os estudos dessa temporalidade. A velocidade com que os acontecimentos recentes eram levados para as diretrizes curriculares do Colégio Pedro II, algumas vezes com uma diferença de menos de dez anos, indica a necessidade didática de sua historicização no ambiente escolar. O que ocorria, quase sempre, sem que tivessem sido discutidos pela historiografia acadêmica.

Em 1929 encontramos acrescentado às diretrizes curriculares do Colégio Pedro II, depois da Primeira Guerra, um item denominado “Caracteres gerais da civilização contemporânea” (Idem: 304). Nesse programa, diferentemente dos três últimos, seus elaboradores demonstraram preocupação em abordar a transição do século XIX para o XX para além da história política, tal como praticada à época, como demonstram o item citado e os seguintes: “29. A Europa no último quartel do século XIX e nos primórdios do século XX”; “31. As ciências nos séculos XIX e XX. As grandes invenções”; “32. As letras e as artes”; “33. Os problemas sociais. A abolição. O socialismo” (Ibidem: 304). Aqui, da mesma forma que o anterior, o Congresso de Viena permanece como indicador da contemporaneidade (20. “O congresso de Viena e a Europa contemporânea. Constitucionalismo e absolutismo”).

Mas no que se refere aos programas de História do Brasil, como se dá a configuração de uma história do contemporâneo? Que diferenças ou correspondências aos de História Geral podem ser identificadas?

Contemporâneo e História do Brasil

As diretrizes curriculares para o ensino de História do Brasil no Colégio Pedro II, ao contrário do verificado nos conteúdos referentes à História Geral, sofreram pouquíssimas modificações de conteúdo durante toda a segunda metade do século XIX. Os programas de 1856, 1858 e 1862, por exemplo, não sofreram qualquer tipo de alteração. Iniciam o estudo do Brasil com a expansão marítima portuguesa e o descobrimento do Brasil e terminam com os tópicos:

“21. Chegada do Príncipe Regente, depois Rei D. João 6^o ao Brasil: o Brasil sede da monarchia portugueza: consequências deste facto. – Nova constituição política em Portugal, repercussão no Brasil: retirada d’El-Rei: independência” e “22. Resumo chronologico dos factos mais notáveis da historia do Brasil da independência até hoje” (VECHIA & LORENZ, 1998: 34, 35, 48, 50, 65 e 66).

Em suas linhas gerais, a diretriz curricular de 1877 mantém a mesma estrutura dos textos anteriores. A diferença está na retirada da indicação de resumo cronológico de acontecimentos ocorridos após a independência e na inclusão, entre o regresso da corte portuguesa para Lisboa e a emancipação do Brasil, dos pontos “28. Primeiros mezes da regência de D. Pedro no Brazil”; 29. Desde o dia do Fico até o dia do Ipiranga; 30. Aclamação e coroação do primeiro Imperador do Brazil. Guerra da independência. Conclusão.”, que, presumimos, já eram abordados (Idem: 79) – apenas não tinham sido explicitados. Com isso, também, impõe-se um ponto de chegada na abordagem da história do Brasil, antes em aberto por causa da utilização da expressão “até hoje”.

O programa de ensino de 1878 é uma reprodução do de 1877. Por isso, ao nos basearmos pelo documento posterior, onde está escrito “30. Aclamação e coroação do primeiro Imperador do Brazil. Guerra da independência. *Conclusão até a maioridade*” (Ibidem: 91, grifos nossos), levantamos a possibilidade de falha no último item do programa de 1877, cuja palavra “Conclusão” parece solta. Em tendo sido um erro, então podemos

recuar até 1877 na identificação da primeira extensão temporal e de conteúdo no ensino da história do Brasil nesse período¹⁰.

As propostas de 1882, 1892, 1893 e 1895, por sua vez, mantêm-se idênticas. As diferenças encontradas entre elas e as de 1877 e 1878 estão na maior preocupação em demarcar cronologicamente os acontecimentos e na retirada da frase final do ponto 30, “Conclusão até a maioridade” - que foi substituída por assuntos situados entre o princípio e fim da maioridade de Pedro II:

30. Assembléia Constituinte. Juramento da Constituição do Império. Revolução de Pernambuco em 1824. Lord Cochrane no Maranhão. Motins na Bahia. Reconhecimento da independência do Brasil por Portugal. Guerra no Rio da Prata.

31. tratados de commercio. Medidas legislativas. Revolta de tropas estrangeiras. Almirante Roussin. Tumultos em Pernambuco e na Bahia. D. Maria II. A Imperatriz D. Amelia. Abdicação. 7 de Abril de 1831.

32. Governos regenciais. Primeira parte. Regencias provisoria e permanente trina.

33. Governos regenciais. Segunda parte. Regencia do Senador Padre Diogo Antonio Feijó e do Senador Pedro de Araujo lima. Declaração da maioridade de Sua Majestade o Sr. D. Pedro II (VECHIA & LORENZ, 1998: 107-108).

Como podemos perceber, o que houve foi a substituição da frase pela explicitação e detalhamento do conteúdo que expressava. Mas a mudança significativa ocorreu com a introdução de acontecimentos ocorridos após a maioridade do imperador:

34. Primeiro ministério depois da maioridade. Movimentos em Minas Gerais e em São Paulo, 1842. Pacificação da província do Rio Grande do Sul, 1845. Revolução praieira em Pernambuco, 1848. Guerra no Rio da Prata contra Oribe e Rozas. Tratado de 1856 (6 de Abril) com o Paraguay. Questão Anglo-Brazileira (Christie). Desenvolvimento industrial, commercial e litterario do Brazil.

35. guerra contra a Banda Oriental na Republica Oriental do Uruguay, 1864 a 1865. Intervenção indebitado do dictador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay, 1864 a 1870 (Idem:107-108).

Após dezesseis anos de funcionamento do mesmo currículo, o Colégio Pedro II insere na reforma de 1898 nova alteração nas expectativas de aprendizagem para a História do

¹⁰ A independência do Brasil aparece no programa de exame do colégio em 1850, bem como o “movimento de Pernambuco de 1824” (Confederação do Equador) e “Lord Cokrane”. Estes últimos, no entanto, só passam a ser encontrados, pelo menos nomeadamente, na proposta curricular de 1882.

Brasil. Dessa vez, extrai do ponto 34 do programa anterior a abordagem do “desenvolvimento industrial, commercial e litterario do Brazil” (ver citação acima) e acrescenta o tópico “Continuação do Reinado de D. Pedro II até a proclamação da República” (Ibidem: 180).

Chegamos a 1912 com uma relação sumária dos conhecimentos a serem trabalhados: “1. Descobrimento do Brasil; 2. Primeiras explorações; 3. Capitâneas; 20. O Segundo Reinado; 21. A República” (Ibidem:190)¹¹. O que não nos permite, no caso do último tópico, saber exatamente até onde chegava o estudo do período republicano. Talvez, pelo apresentado na reforma de 1915, até o governo de Rodrigues Alves (1902-1906): “20ª these. A Republica. O Governo Provisorio. Noções summarias sobre as presidências da Republica até a de Rodrigues Alves” (Ibidem: 216).

O documento seguinte, elaborado em 1926, trouxe modificação apenas no último item do programa anterior, que desmembrado resultou no seguinte: 23. “A República. O Governo provisório”. 24. A constituinte. Governos constitucionais até o de Arthur Bernardes” (Ibidem: 258). Para o ano de 1929, foi adotado o mesmo texto.

Por predominar uma divisão universal dos tempos históricos, representado pelo modelo História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, a História do Brasil foi adequada aos acontecimentos ocorridos na Europa. Assim, a nação teria sua origem vinculada à expansão marítima europeia com a chegada dos portugueses. Apesar disso, entretanto, os programas não trazem qualquer linha divisória que particularize o contemporâneo da época moderna para a “história pátria”. Essa característica pode ser apreendida, inclusive, na nota que acompanha as reformas de 1856 e 1858:

N.B. Como em falta de livros especiaes, o programma de historia moderna vai accommodado aos compendios francezes, cumpre que o professor de historia patria em cada huma de suas preleções sobre as epocas do Brasil, observe aos discípulo: 1º quaes erão os Reis portuguezes nessa quadra; 2º quaes os factos mais importantes de seu reinado (VECHIA & LORENZ, 1998:35-50).

Supomos que as épocas a que se refere a nota de advertência diga respeito aos séculos de submissão do território à Portugal e ao pós-independência. Os conteúdos, portanto, eram organizados e distribuídos seguindo, simplesmente, uma ordem cronológica crescente dos acontecimentos. Naqueles mesmos anos, como também em 1862, as propostas

¹¹ Os autores observam que não foram encontradas as reformas referentes aos anos de 1899 e 1901.

encerravam-se com a indicação de um “resumo chronologico dos factos mais notáveis da historia do Brasil da independência até hoje” (Idem: 35, 50 e 66). Sem qualquer uso, pois, da expressão contemporâneo.

Considerações Finais

O uso das expressões “tempo contemporâneo” e “história contemporânea” difundiu-se rapidamente ao longo do século XIX. No entanto, sua utilização como categoria historiográfica não alcançou consenso entre os historiadores na mesma rapidez. O próprio conceito de modernidade, como período que enfeixava características que o colocava em contraste com um tempo anterior, só veio a se consolidar lexicalmente na segunda metade do século XIX (KOSELLECK, 2006). Apesar desse contraste, a aplicação e recorrência dos termos denotavam a consciência de se viver um novo tempo desde, pelo menos, fins do século XVIII.

Considerando que o ensino escolar não é resultado de uma simples transferência do conhecimento histórico acadêmico, nos propomos nesse texto a analisar a incorporação do tempo presente ao longo das reformas curriculares empreendidas pelo Colégio Pedro II para o secundário de 1856 a 1929. Para tanto, analisamos 14 programas de ensino elaborados pelos catedráticos dessa instituição que vigoraram durante aqueles anos. A exceção são as propostas de 1870, 1899 e 1901, que não foram localizadas e, portanto, publicadas por Ariclê Vechia e Karl Lorenz. Como o colégio foi referência para o ensino de história por décadas, isso nos possibilita pensar a trajetória de institucionalização dessa história numa perspectiva nacional.

O exame dos documentos permite que situemos o uso da expressão “História Contemporânea” para a organização dos conteúdos históricos recentes em 1858. Até essa data, todos os acontecimentos da história geral e temáticas situados entre os séculos XV e XIX eram distribuídos na chamada História Moderna. No entanto, sua utilização veio vinculada a esta última, ou seja, a reunião dos fatos se deu, a partir de 1858, sob a denominação “História Moderna e Contemporânea”. Porém, isso não significou, inicialmente, o estabelecimento de balizas diferenciadoras. O que verificamos é a recorrência do mesmo

tipo de ordenamento anterior, levando-nos ao entendimento de que, apesar de sua aplicação, ainda não havia clareza sobre seu(s) marco(s) delimitador(es).

De qualquer forma, essa mudança indica que, ao contrário do que ocorreu na historiografia acadêmica, o ensino escolar parece ter consolidado mais rapidamente o uso do vocábulo para se referir a uma experiência temporal diferenciada. Com exceção dos programas de 1892 e 1893, que adotaram o mesmo princípio organizativo ao utilizarem o conceito de “Civilização nas idades médias e modernas”, predominou nos documentos posteriores o uso do vocábulo “contemporânea”.

Mas os recuos em sua utilização e aplicação diferenciada em alguns programas demonstram também que não foi pacífica e linear sua afirmação no ensino da história escolar. Apesar do Congresso de Viena (1814-1815) ter despontado como acontecimento inaugurador desse novo tempo na reforma curricular de 1862¹², o uso da denominação “século XIX” na transição para o XX e a migração do “contemporâneo” para se referir aos acontecimentos de princípios da última centúria mostram como suas fronteiras ainda eram móveis e seu sentido historiográfico em definição.

Em História do Brasil, sua inserção na história universal (eurocêntrica) a partir do emparelhamento com os eventos europeus talvez explique a não aplicação da expressão “contemporâneo” na organização dos conhecimentos históricos escolares. Apesar disso, e seguindo essa lógica, percebemos que a chegada da corte portuguesa foi, aos poucos, sendo adotada como marco de uma história contemporânea nacional. No entanto, e embora a introdução de acontecimentos do tempo presente do Brasil nas reformas curriculares não ter ocorrido na mesma velocidade que os de cunho internacional - que muitas vezes não demoravam uma década para figurarem nos conteúdos de História Geral-, a indicação de resumos cronológicos da “independência até hoje” (1856, 1858 e 1862) e a sugestão de abordar o “desenvolvimento industrial, comercial e literário do Brasil” na transição para o século XX (1892, 1893 e 1895) expressam a preocupação com a abordagem de seu presente.

Possivelmente, como se tratava da história da nação houvesse mais reservas em enfrentar o tempo próximo do que em relação às outras histórias. Nesse caso, o peso maior

¹² A Revolução Francesa só aparece como acontecimento que abre o Contemporâneo em 1931, no currículo elaborado pelo então Ministério da Educação e Saúde.

das ressalvas parecia estar em evitar tensões e constrangimentos morais e políticos do que mesmo nas regras científicas de produção da ciência de referência.

Os currículos consultados, portanto, permitem que levantemos a hipótese de que o uso dos termos “Contemporânea” e “História Contemporânea” nos programas de ensino do Colégio Pedro II até princípios do século XX, apesar de indicador da percepção de mudança temporal, não representou nem institucionalizou a ideia de uma nova época ou periodização histórica em oposição à Idade Moderna. A aplicação da expressão parece ter designado o tempo vivido - em outras palavras, o “hoje”, o “atual”, os “nossos dias” ou, ainda, o último século - do que a consciência de uma unidade temporal diferenciada da anterior. Pressupomos que seu uso, para se referir, simultaneamente, a período e tempo próximo, tenha ocorrido apenas no século XX.

Referências Bibliográficas

ARÓSTEGUI, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial, 2004.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença na história. In: AMADO, Janaina; BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CADIOU, François et al. *Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CEZAR, Temístocles. Presentismo, memória e poesia. Noções da escrita da história no Brasil oitocentista. In: _____; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). *Escrita, linguagem, objetos: leituras de história cultural*. Bauru: Edusc, 2004.

CONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo. O presente como questão: a República nas histórias do Brasil de João Ribeiro (1860-1934) e a proposição de uma “ética da atualidade”. In: _____; _____; ROCHA, Helenice (orgs.). *A escrita da história escolar. Memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CHAUVEAU, A.; TÉTARD, Ph (org.). *Questões para a história do presente*. São Paulo; EDUSC, 1999, pp.101-102.

DOSSE, François. História e historiadores no século XIX. In: MALERBA, Jurandir (org.). *Lições de História. O caminho da ciência no longo século XIX*. Rio de Janeiro: FGV, 2010, pp.15-31.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. In: *Cultura Vozes*. Petrópolis: Editora Vozes, v.94, nº 3, 2000, pp.111-124. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/517.pdf>. Acesso em: 21/07/2008.

FREITAS, Itamar, SEMEÃO, Jane. Tempo presente nos currículos escolares de história do Brasil para os anos finais do ensino fundamental (2007/2012). *Boletim Tempo Presente (UFRJ)*, Rio de Janeiro, v. 6, set. 2012. Disponível em: <http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5803:tempo-presente-nos-curriculos-escolares-de-historia-no-brasil-para-os-anos-finais-do-ensino-fundamental-2007-2012&catid=87:edicao-do-mes-de-setembro&Itemid=221>.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0655.pdf>>. Acesso em: 30/03/2013.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy et al. *História Cultural: experiências de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2003, pp. 09-24.

HARTOG, François. Regimes de Historicidade. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/heros/excerpta/hartog.html> Acesso em: 18/04/2010.

HOLLANDA, Guy. *Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro. 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

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

LANGLOIS, Charles Victor e SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos estudos históricos*. São Paulo: Renascença, 1943.

LORENZ, Karl Michel; VECHIA, Ariclê (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar história no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a história e os estudos sociais*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.