

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Ernani Weber

Educação cívica e nacionalismo oficial na Itália: o mito político do rei Vittorio Emanuele II  
na obra “Vita dell’immortale re Vittorio Emanuele II” de Benedetto Schiattaregia (1878 –  
1896)

Porto Alegre

2010

Ernani Weber

Educação cívica e nacionalismo oficial na Itália: o mito político do rei Vittorio Emanuele II na obra “Vita dell’immortale re Vittorio Emanuele II” de Benedetto Schiattaregia (1878 – 1896)

Trabalho de Conclusão do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Carla Brandalise.

Porto Alegre  
2010

Ernani Weber

Educação cívica e nacionalismo oficial na Itália: o mito político do rei Vittorio Emanuele II na obra “Vita dell’immortale re Vittorio Emanuele II” de Benedetto Schiattaregia (1878 – 1896)

Trabalho submetido à coordenação do curso de história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em História.

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Brandalise (Orientadora).

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Weber.

---

Prof. Dr. José Augusto Costa Avancini.

## AGRADECIMENTOS:

Agradeço aos meus pais que, devido às circunstâncias materiais não puderam completar seus estudos, sempre incentivaram eu e o meu irmão a estudar.

Agradeço à professora Carla por aceitar orientar o meu trabalho, pelo excelente trabalho de orientação realizado e por acreditar no meu potencial mais do que eu.

Agradeço aos meus amigos, em especial ao Ricardo Cortez Lopes, pela ajuda dispensada sempre que necessitada.

Agradeço àqueles anônimos que digitalizaram e disponibilizaram na Internet diversas obras acadêmicas.

## RESUMO:

O trabalho tem por objetivo o estudo da construção do mito político em torno da figura do rei Vittorio Emanuele II, o primeiro rei da Itália, no livro didático “Vita dell’immortale re Vittorio Emanuele II” da autoria de Benedetto Schiattaregia, cuja edição estudada foi publicada em 1896. Esta obra foi parte de um conjunto de textos escritos após a morte do rei com a intenção de utilizá-lo como exemplo de moral e de amor à pátria. O mito do rei faz parte de um conjunto maior de mitos do Risorgimento, que contam a Unificação italiana como um fenômeno inevitável liderado pela casa de Savoia, a qual conseguiu concentrar o apoio de todos os nacionalistas. Os livros-texto estavam vinculados a uma política de nacionalismo oficial cuja intencionalidade era a de homogeneizar culturalmente todos os habitantes da península itálica. Para o funcionamento dessa política, era o necessário o estabelecimento do ensino obrigatório, pelo menos para algumas séries, em todo o território, a formação e qualificação de docentes, a criação de material didático e a criação de programas educacionais.

Palavras-chave: nacionalismo oficial, risorgimento, unificação italiana, livro-texto, educação cívica, mito político.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 O <i>RISORGIMENTO</i> OU A UNIFICAÇÃO ITALIANA.....	17
2 A ESCOLA, OS PROFESSORES E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA.....	26
3 A VIDA DO REI SERVE DE EXEMPLO .....	38
CONCLUSÃO.....	47
BIBLIOGRAFIA.....	49
ANEXO A – ILUSTRAÇÕES DO LIVRO .....	54

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho a intenção será de estudar as estratégias político-educacionais do recém-surgido Estado italiano no sentido de fomentar o sentimento de nacionalidade e a cidadania italiana em meio ao público do ensino elementar, ou seja, inculcar a história cívica e moral entre os mais jovens. O estudo será feito através da análise textual da obra de Benedetto Schiattaregia, responsável pela redação de “Vita dell’immortale re Vittorio Emanuele II” (1896), o qual era parte de um conjunto de textos escritos na época com a mesma temática – a vida do rei e o *Risorgimento*. A delimitação temporal dar-se-á no ano de 1878, que marca a morte do rei e a publicação da primeira edição da obra de Schiattaregia, ao ano de 1896, marcado pela última edição do livro. A *Sinistra storica*<sup>1</sup> foi responsável por criar a política educacional que oportunizou o desenvolvimento das obras nas quais o rei era utilizado para instigar o sentimento de unidade nacional e ser exemplo de comportamento moral. O estudo da obra em si – e não sua aplicação no espaço escolar ou a sua recepção pelo público-alvo, cuja realização encontraria como maior obstáculo a falta de acesso às fontes – possibilita descobrir o que o governo pretendia ensinar, através da seleção de certos conteúdos, aos alunos do ensino elementar. Desse modo, a pesquisa tornou-se exequível.

Na década de 1860, após a unificação (Roma ainda não havia sido ocupada, nem as províncias irredentas haviam sido anexadas), o Piemonte expandiu seu *Statuto*<sup>2</sup>, suas estruturas administrativas, suas tarifas e tratados comerciais – inspirados na doutrina do livre comércio – para todo o novo Estado; assim como foram criadas leis nacionais sobre educação e polícia<sup>3</sup>. O *statuto*, em teoria, concedia muito poder ao rei. Todavia, na prática, o poder do

<sup>1</sup> A *destra storica* e a *sinistra storica* eram os dois partidos que compunham o sistema político italiano no período estudado. Para evitar confusão com os grupos de direita e esquerda posteriores, usa-se o sufixo *storica*. Os dois grupos não tinham programas políticos definidos. Isso deu oportunidade à consolidação do fenômeno do transformismo (*trasformismo*) político: uma política de centro que buscava excluir os mais radicais das decisões políticas. Na prática, o *trasformismo* aumentava o poder do primeiro ministro. In: SMITH, Denis Mack. Italy: a modern history. Ann Arbor: University of Michigan, c1959. pp. 104-111, todas as citações em inglês foram traduzidas pelo autor.

<sup>2</sup> “O *statuto* dava ao rei o controle total sobre as forças armadas e relações exteriores, o direito de elaborar políticas sem consultar seus ministros, e a sua pessoa continuava tão 'sagrada e inviolável' como as dos seus predecessores. As duas câmaras parlamentares de Piemonte, que incluíam um senado em que os membros eram indicados pelo rei, e a câmara de deputados cujos membros eram eleitos por um número muito limitado de eleitores, foram automaticamente adotadas para a Itália. Vittorio Emanuele manteve o direito de cassar governos eleitos e apontar novos governantes. Ele também continuou sua relação ambígua com a legislatura, pois ele manteve os direitos de veto e de editar decretos.” In: DOUMANIS, Nicholas. Italy: Inventing the Nation. Londres: Arnold, 2001, p. 89.

<sup>3</sup> Doumanis considera que a intenção de Piemonte era de anexar os territórios italianos ao seu; e a isso ele denomina piemontização. Contudo, paulatinamente, as elites regionais encontravam-se cada vez mais inseridas na vida política do Estado, ocupando várias cadeiras no Parlamento. *Ibidem*, pp. 88-90.

rei não somente era barrado pela sua falta proverbial de iniciativa, mas também por manobras políticas de políticos hábeis como Cavour<sup>4</sup>. A economia do novo Estado era essencialmente ligada ao setor primário; somente no Piemonte, na Ligúria e na Lombardia – localizadas ao norte do país – foram desenvolvidas indústrias manufatureiras significativas<sup>5</sup>. Ainda assim, a Itália era um dos estados mais atrasados da Europa. As medidas econômicas liberais obtiveram resultados desastrosos no sul: agravaram mais ainda a frágil economia meridional ao terminar com as medidas protecionistas locais que a mantinham viva, quebrando as pequenas fábricas napolitanas. Perante uma crise econômica, o governo intensificou a carga fiscal, o que, por sua vez, aumentava as dificuldades do povo, além de confiscar e vender muitas terras e propriedades da Igreja<sup>6</sup>. O Papa já não legitimava o novo país por sentir-se prisioneiro em sua própria casa, e agora o governo tomava suas propriedades, e em 1870, finalmente tomava Roma. A falta de apoio da Igreja era um fator que, de certa forma, impedia o controle dos setores populares descontentes – deixados de fora do processo de unificação – fazendo com que uma nova forma de controle fosse necessária. O fracasso liberal que agravou a crise econômica era terreno fértil para o avanço das ideias tanto socialistas como anarquistas.

Os políticos da *Destra* e da *Sinistra storica*, os dois grandes grupos políticos da época, conscientes que a união do povo não viria sob a bandeira do catolicismo, idealizaram uma ideologia patriótica laica, para limitar o clericalismo e o crescimento do socialismo e do anarquismo. Para isso, a educação era fundamental<sup>7</sup>, além do mais, o emprego da História como ferramenta para o ensino da educação moral e cívica era prática comum em toda a Europa do final do século XIX<sup>8</sup>. No entanto, a maioria da população falava dialetos, somente a população urbana e instruída dominava o italiano, e que, portanto, poderia ser considerada italiana naquele momento. Os camponeses, ao contrário, eram apegados às suas identidades e costumes regionais<sup>9</sup>. Somado a isso, as condições das escolas eram precárias, ademais muitos professores recusavam-se a lecionar nas zonas mais remotas. Assim, a tarefa da educação era, muitas vezes, delegada, paradoxalmente, ao pároco local<sup>10</sup>. Para incutir a ideia da

---

<sup>4</sup> DUGGAN, Christopher. A concise history of Italy. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. pp. 124-126.

<sup>5</sup> Ibidem, p. 151.

<sup>6</sup> Ibidem, pp. 135-6.

<sup>7</sup> A lei Casati (1859), obrigava as autoridades locais a fornecerem escolas e professores. Ibidem, p. 154. Já a Lei Coppino (1877) tornava obrigatória a educação para crianças de 6 a 9 anos. In: SMITH, Denis Mack, op. cit., p. 144.

<sup>8</sup> FERRO, Marc. The Great War. Londres: Routledge, 1987, pp. 11-15.

<sup>9</sup> BERTONHA, João Fábio. Os italianos. São Paulo: Contexto, 2005, p. 56.

<sup>10</sup> DUGGAN, op. cit., p. 154.



nacionalidade e criar os futuros italianos, a escola elementar (primária), o exército e a História exerceram papéis principais no processo. Deste modo, o Estado se tornava responsável pela tarefa de criar os “italianos”. A língua e a história oficiais seriam ensinadas na escola, enquanto o serviço militar transformaria muitos dos jovens soldados em “italianos”, além de também alfabetizá-los. A tarefa que cabia à História oficial era a de buscar exaltar a existência eterna de uma Itália, que, todavia, somente há pouco tempo adquirira sua emancipação. Alterava-se a própria História recente da unificação, colocando seus protagonistas (Mazzini<sup>11</sup>, Cavour<sup>12</sup>, Garibaldi<sup>13</sup> e Vittorio Emanuele II<sup>14</sup>) lado a lado, apesar de suas divergências políticas – Cavour, por exemplo, era contra os ideais republicanos de Mazzini. O rei, por sua vez, acabou sendo escolhido para simbolizar a nação, em princípio porque o Estado pretendia acentuar o protagonismo da casa de Savoia; mais tarde o significado da escolha mudaria, pois o rei era o único dos quatro personagens principais que não era contestado tanto pelos moderados quanto pelos democratas<sup>15</sup>.

Após a morte do rei<sup>16</sup> em 1878, muitas biografias<sup>17</sup> suas começam a ser utilizadas como livro-texto nas escolas elementares, por intermédio de estímulos da *Sinistra storica* que

---

<sup>11</sup> Giuseppe Mazzini (1805-1872), nascido em Gênova, foi um dos grandes defensores de que a Itália se tornasse uma república após a unificação. Foi líder do movimento *Giovine Italia*. Eventualmente, considerou que a unificação deveria ocorrer, mesmo que sob a liderança de Piemonte. GILBERT, Mark F.; NILSSON, K. Robert; Historical Dictionary of Modern Italy. 2. ed. Lanham: Scarecrow Press, 2007, pp. 267-69. Ver mais em GOOCH, John. The Unification of Italy. Londres: Routledge, 1986, pp. 5-6. e RIALI, Lucy. The Italian Risorgimento. Londres: Routledge, 1994, pp. 64-65.

<sup>12</sup> O Conde Camilo Benso de Cavour (1810-1861), membro de uma família nobre de Turim, tornou-se primeiro ministro de Piemonte-Sardenha em 1852. Adotou políticas liberais e anticlericais, modernizou a economia e a sociedade, atraiu capital estrangeiro. Via com maus olhos a participação popular no processo de unificação, que para ele, deveria ser feita por Piemonte. BERTONHA, op. cit., p. 51. Ver também GILBERT e NILSSON, op. cit., pp. 98-100.

<sup>13</sup> Giuseppe Garibaldi (1807-1882), nascido em Nice, é mais conhecido na América por sua luta no Rio Grande do Sul e no Uruguai. No início, lutou pela república. Porém, mais tarde, lutou para que a unificação ocorresse sob Piemonte. Para ele, a unificação somente estaria completa se Roma fosse tomada, e, para isso, exerceu enorme pressão política aos governantes. GILBERT e NILSSON, op. cit., pp. 199-201. Para um estudo recente bastante abrangente sobre este personagem, ver RIALI, Lucy. Garibaldi: invention of a hero. New Haven: Yale University, 2008.

<sup>14</sup> Vittorio Emanuele II (1820-1878), nascido em Turim, assumiu o trono de Piemonte-Sardenha após a abdicação de seu pai, Carlo Alberto, devido a derrota na guerra de 1848. Tinha simpatia ao absolutismo, refletida no *Statuto piemontês*. In: GILBERT e NILSSON, op. cit., pp. 443-44.

<sup>15</sup> Mazzini era republicano, e também era considerado radical demais. Cavour fora um político que morreu acometido por doença e não de alguma maneira que poderia ser vista como gloriosa, além de não ter o porte físico digno de um herói. Garibaldi, conhecido e admirado dentro e fora da Itália, não poderia ofuscar a figura do rei. In: DOUMANIS, op. cit., p. 99. Processo semelhante de disputa simbólica ocorreu no Brasil após a instauração da República e culminou com a escolha de Tiradentes para representá-la. In: CARVALHO, José Murilo de. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. pp. 55-57.

<sup>16</sup> Também foi aprovada a construção do monumento Vittoriano em Roma, finalizado em 1911 e que é “uma construção imensa, de mármore branco, encimada por uma estátua equestre do primeiro rei italiano, o qual deveria, em teoria, simbolizar a união dos italianos e a força da nação”. In: BERTONHA, op. cit., p. 58.

<sup>17</sup> GHIRON, I., Il primo re d'Italia, Ricordi biografici di Vittorio Emanuele II, Milão: Hoepli, 1878; LISI, A.; TOTI, G.. Vita di Vittorio Emanuele primo re d'Italia narrata agli alunni delle pubbliche scuole, Firenze:

havia tomado o poder em 1876. Através da mitificação do Rei<sup>18</sup>, a *Sinistra storica* buscava “reforçar a hegemonia burguesa e aumentar o consenso quanto às instituições liberais e à nova ordem política realizada com a proclamação do reino da Itália”<sup>19</sup>. A obra de Benedetto Schiattaregia, revista e ampliada durante um período de 18 anos (de 1878 até 1896, ano da 17ª edição), mostrava o rei como um exemplo de virtude, de heroísmo, de amor à pátria etc., como se o texto fosse uma espécie de hagiografia laica. A obra não somente buscava fomentar um sentimento nacionalista nas crianças, mas também pretendia exercer uma educação moral, pois o modo como a personalidade do rei foi descrita deveria servir de exemplo de comportamento aos *fanciulli* italianos.

Os estudos clássicos sobre o fenômeno do nacionalismo tratam a escola como local chave para a criação e cultivo de sentimentos nacionais. Para Hobsbawm, as escolas primárias seriam a principal ferramenta de comunicação do Estado “para difundir a imagem e a ‘herança’ da nação e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, freqüentemente ‘inventando tradições’, ou mesmo nações, com esse objetivo.”<sup>20</sup> E “a educação de massa deve, para propósitos práticos, ser conduzida em uma língua original comum [...]”<sup>21</sup>. Para Gellner, a concepção weberiana de que o monopólio da violência legítima é imperativo do Estado<sup>22</sup> não seria mais válida. O monopólio da educação legítima agora é mais importante<sup>23</sup>. A escola é homogeneizadora cultural, e é essa “homogeneidade, imposta por um imperativo objetivo e inevitável, que acaba por surgir à superfície sob a forma de nacionalismo”<sup>24</sup>. Smith, por sua vez, diz que, no Ocidente, as

nações devem ter um grau de cultura comum e de uma ideologia cívica, um conjunto comum de percepções e aspirações, sentimentos e ideias, que ligam a população à

---

Buonafede Pichi, 1878; RICHETTI, C.E. Vittorio Emanuele II re d'Italia Ed i suoi predecessori, ossia brevissima storia della dinastia sabauda proposta alle scuole popolari, Turim: Paravia, 1878; BERTELLI, L. Vittorio Emanuele II primo re d'Italia, Genova: Tipografia Lavagnino, 1878; GALLI, C.O. L'Italia e Vittorio Emanuele dal 1820 al 1878, Turim: Tipografia Camilla e Bertolero, 1878; CASATI, A. Vittorio Emanuele II re d'Italia, Cenni storico-biografici, Milão: Barbini, 1878. Dos livros citados acima, consegui obter acesso somente ao de Ghiron.

<sup>18</sup> No século XIX, a figura do Grande Homem também é usada pelos nacionalistas. In: DOSSE, François. O desafio biográfico. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 168.

<sup>19</sup> ASCENZI, Anna. Tra Educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. Milão: Vita & Pensiero, 2004, p. 89, todas as citações em italiano foram traduzidas pelo autor.

<sup>20</sup> HOBBSAWM, Eric J.. Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 112.

<sup>21</sup> Ibidem, p. 114.

<sup>22</sup> WEBER, Max. Economy and Society: an outline of interpretive sociology. Los Angeles: University of California Press, 1978. p. 909.

<sup>23</sup> GELLNER, Ernest. Nações e Nacionalismos. Lisboa: Gradiva, 1993. p. 59.

<sup>24</sup> Ibidem, p. 66.

sua terra natal. A tarefa de assegurar uma cultura de massa comum e pública foi entregue às agências de socialização popular, com destaque para o sistema público de educação e a mídia de massa.<sup>25</sup>

A educação cívica, a história, o exército e o esporte<sup>26</sup> são as peças fundamentais na construção da ideia de “cidadão”<sup>27</sup>, que se tornou ainda mais necessária aos Estados formados tardiamente. Nesses casos, dizemos que o nacionalismo é uma criação “vinda de cima”, ou melhor, é um “nacionalismo oficial”, pois é o governo quem busca a consolidação de uma única ideologia nacionalista. Ao mesmo tempo em que ele incute a sua ideia de nação, busca suprimir qualquer concorrente que venha a existir.

O conceito é melhor explicado por Benedict Anderson como “uma maneira de combinar a naturalização e a manutenção do poder dinástico, em especial sobre os imensos domínios políglotas desde a Idade Média, ou, dizendo de outra forma, de esticar a pele curta e apertada da nação sobre o corpo gigantesco do império”<sup>28</sup>. Anthony Smith o define de modo semelhante dizendo que

para consolidar os seus domínios e homogeneizar a população em uma nação compacta, as classes dominantes buscam assimilar as minorias étnicas por meio de um programa educacional de nacionalismo, com o apoio das principais instituições. Para este fim, eles promovem ideias e imagens oficiais da nação às quais todos devem adequar-se, o que elimina o avanço de quaisquer outras ideias, símbolos ou imagens<sup>29</sup>.

Há vários estudos relacionados à temática do nacionalismo em que são estudados livros-textos. Variam bastante a profundidade das análises dos livros. Porém, na maioria dos casos encontrados, elas são relegadas a um papel secundário, visto que os objetivos das pesquisas são diversos. Procura-se normalmente estudar a recepção, a aplicação, os programas das disciplinas e, sobretudo, a variação do texto após importantes mudanças políticas. Assim, pouca atenção usualmente é dada a uma análise criteriosa do livro-texto em si. Maria Helena

<sup>25</sup> SMITH, Anthony D. *National Identity*. Londres: Penguin Books, 1991. p. 11.

<sup>26</sup> O esporte passa a exercer essa função no século XX ao representar, no campo simbólico, uma batalha entre atletas de nações diferentes. In: HOBBSAWM, op. cit., pp. 170-171.

<sup>27</sup> Ver em HOBBSAWM, Eric. “A Produção em Massa de Tradições”. In: Hobsbawm, E. Ranger, T (org.). *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

<sup>28</sup> ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 131.

<sup>29</sup> SMITH, A. op. cit., p. 102.

Capelato<sup>30</sup> estuda a questão da educação cívica no varguismo e no peronismo de uma maneira mais globalizante, o que, se por um lado, facilita o conhecimento geral do contexto estudado, por outro lado, acaba perdendo em profundidade. O estudo de Matthias vom Hau<sup>31</sup> estuda o nacionalismo no México, na Argentina e no Peru através da escola. Ele parte do princípio de que o Estado exerce um papel fundamental no mercado de livros didáticos, pois é o seu principal consumidor. A partir disso ele analisa como a construção da nação é tratada nos livros-texto. E como os professores a trabalhavam, a fim de verificar a recepção dessas ideias. A pesquisa dele se limita ao período de Cárdenas, no México (1934-1940), Perón, na Argentina (1946-1955) e Velasco, no Peru (1968-1975).

Dimitrova<sup>32</sup> realizou um estudo sobre a variação de conteúdo de livros-texto de história, e, portanto, da visão nacional, mais utilizados em cada uma de quatro épocas distintas na Bulgária do século XX (1917-1946, 1946-1955, 1963-1989, 1990-1996). A mudança nas narrativas tinha a intencionalidade de legitimar as mudanças das elites políticas que ocorriam nesses períodos. Isso difere muito desta pesquisa.

O estudo de Chilosi<sup>33</sup> sobre a educação cívica em Piemonte informa como o sistema escolar foi criado e foi sendo modernizado ao passo que o *Risorgimento* se solidificava. E, em um momento posterior, tornou-se nacionalista. Ele argumenta que a modernização escolar é um reflexo do crescimento do liberalismo, da industrialização e da emancipação dos setores médios. Também mostra como e porque a história nacional e o idioma italiano tornaram-se as disciplinas de maior destaque na escola piemontesa. O trabalho de Chilosi é de grande importância, pois, como dito acima, após a unificação, as estruturas estatais de Piemonte foram estendidas para todo o território.

Doughty<sup>34</sup>, sobre a educação patriótica chinesa, também se utiliza da análise de livros-texto. Ele estuda documentos do Partido Comunista Chinês, os quais organizam a educação patriótica, e livros utilizados no ensino médio a fim de compreender qual o nacionalismo oficial que o governo chinês pretende inculcar em seu povo. Ele vai ainda mais além ao analisar

---

<sup>30</sup> CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. Campinas: Papirus, 1998.

<sup>31</sup> VOM HAU, Matthias. Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru. *Latin American Research Review*, Volume 44, Number 3, 2009, pp. 127-154.

<sup>32</sup> DIMITROVA, Snezhana. Traumatizing History: Textbooks in Modern Bulgarian History and Bulgarian National Identity (1917-1996). *Studies in Ethnicity and Nationalism*, Vol. 3, No. 1, 2003, pp. 56-72.

<sup>33</sup> CHILOSI, David. "Old wine in new bottles": civic nation-building and ethnic nationalism in schooling in Piedmont, ca. 1700–1861. *Nations and Nationalism* 13 (3), 2007, 417–436.

<sup>34</sup> DOUGHTY, Jonathan. Maintaining a Chinese Nationalism: Patriotic Education, Second-hand Rose and the Politics of 'National Conditions'. *Studies in Ethnicity and Nationalism*: Vol. 9, No. 2, 2009, pp. 198-212.

formas de resistência ao nacionalismo oficial do Partido, como a música, em especial o Rock and Roll.

Rath<sup>35</sup>, em um estudo mais antigo, realiza uma análise da variação de conteúdo dos livros de história na Áustria em um período de 30 anos (1918-1948), no qual ocorrem quatro mudanças de regime. Em 1918, a dinastia Habsburgo é substituída por um governo parlamentar liberal. Em 1933, sobe ao poder um grupo autoritário e conservador. No ano de 1938, os nazistas assumem o poder. E, em 1945, foi restaurada a democracia. Cada mudança política foi acompanhada, respectivamente, de uma mudança no conteúdo e na forma de ensino.

Ram<sup>36</sup> estuda a permanência da visão de mundo pahléviana após a Revolução Islâmica no Irã, em 1979. O autor, através de análise e comparação de livros didáticos – que refletem os valores políticos daqueles que estão no poder – de antes e depois da revolução, busca provar que a visão da nação Iraniana utilizada sob o comando de Pahlev sobreviveu à mudança de regime. O que ocorreu foi a adição de terminologias do Islã à narrativa que colocava a existência da nação iraniana como sendo eterna.

O trabalho de Rodgers<sup>37</sup> compara e analisa o conteúdo de livros-texto utilizados em três distintas regiões da Ucrânia (Luhans'k, Kharkiv e Sumy, que fazem fronteira com a Rússia) com a visão oficial da história do país. O extremo-leste da Ucrânia, devido à dominação russa tanto na época czarista como na soviética, apresenta um grande desafio ao Estado que pretende homogeneizar culturalmente aquelas populações. Ele percebe um processo de negociação e contestação, quanto ao conteúdo dos livros, entre o governo e as elites regionais.

Dito isso, é notável a falta de pesquisas mais detalhadas do conteúdo de livros-texto destinados à educação cívica<sup>38</sup>. Esta pesquisa, portanto, pretende responder como a mitificação da imagem do rei Vittorio Emanuele II na obra “Vita dell’immortale re Vittorio Emanuele II” de Benedetto Schiattaregia foi utilizada para incutir valores morais e cívicos a fim de legitimar a ordem política na Itália unificada, através da análise pormenorizada do livro-texto de acordo com os conceitos de nacionalismo oficial, educação cívica, livro-texto, biografia, hagiografia e mito político.

---

<sup>35</sup> RATH, R. John. History and Citizenship Training: An Austrian Example. *The Journal of Modern History*, Vol. 21, No. 3 (Sep., 1949), pp. 227-238.

<sup>36</sup> RAM, Haggay. The immemorial Iranian nation? School textbooks and historical memory in post-revolutionary Iran. *Nations and Nationalism* 6 (I), 2000, 67-90.

<sup>37</sup> RODGERS, Peter W. Contestation and negotiation: regionalism and the politics of school textbooks in Ukraine's eastern borderlands. *Nations and Nationalism* 12 (4), 2006, 681-697.

<sup>38</sup> Pesquisa realizada no portal de periódicos da Capes.

Os livros-textos podem nem sempre ser utilizados à risca pelo docente, todavia eles têm um certo apelo público geral que, de certa forma, o trata como o portador da “verdade”. No entanto, sabe-se que os livros-textos são elaborados com uma intencionalidade ulterior, a qual se pode chegar ao analisar tanto as ênfases como as ausências no decorrer do texto. É inegável que há concorrência no mercado de livros-textos, mas a “mão-política do Estado” é, em geral, quem acaba definindo tanto o conteúdo como a estrutura da narrativa<sup>39</sup>. E, pelo motivo de que o livro-texto aqui analisado tem o caráter de uma biografia, foi tomado cuidado de não imaginar “que os atores históricos obedecem a um modelo de racionalidade anacrônico e limitado” e que têm “uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem incertezas”<sup>40</sup>, embora as biografias tradicionais assim os construam. Segundo Dosse, na França do século XIX

a história experimenta um novo ímpeto com o discurso escolar da transmissão do patrimônio nacional e da vontade de afirmação da consciência nacional. [...] Cabe então aos historiadores apresentar às novas gerações em formação algumas figuras exemplares com que elas se identifiquem; assim, a biografia se torna um dos cadinhos do breviário nacional [...].<sup>41</sup>

Com a modernidade do século XIX, há uma laicização da hagiografia. O sacrifício, o sangue derramado, deixa de ser realizado para a causa cristã e passa a ser em nome da pátria. É retomado “o modelo antigo de *Historia Magistrae*, da vida exemplar de quem verteu seu sangue e que lá está como figura simbólica de inscrição de uma dívida indefinida, contraída pela comunidade à qual ele se sacrificou voluntariamente”<sup>42</sup>. Esta pesquisa leva em conta que processo semelhante ocorreu na Itália.

De Certeau define hagiografia como um “discurso de virtudes”. Nele, o santo geralmente tem uma origem nobre, é o escolhido, a única pessoa que poderia realizar o que quer seja que deveria ser feito. O relato se reparte entre um “tempo de provações” e um “tempo de glorificações”, e o seu resultado é conhecido desde o princípio<sup>43</sup>.

A definição de mito político cunhada por Brzezinski e Friedrich diz que

<sup>39</sup> APPLE, Michael W. “The Text and Cultural Politics.” *Education Researcher* 21, 1992: p.6.

<sup>40</sup> LEVI, Giovanni. Usos da Biografia. In: Amado, Janaína; Ferreira, Marieta de Moraes (org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.169.

<sup>41</sup> DOSSE, François. O desafio biográfico. São Paulo: EDUSP, 2009, p. 179.

<sup>42</sup> DOSSE, loc. cit.

<sup>43</sup> DE CERTEAU, Michel. A escrita da história. 2. ed. 5. reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273.

um mito é tipicamente um conto relacionado com eventos passados, dando a eles um significado específico e uma importância ao presente e através disso reforça a autoridade daqueles que detêm o poder em uma determinada comunidade. Eles podem transmitir uma lição, explícita ou implícita, para o curso futuro dos acontecimentos<sup>44</sup>.

“O mito político jamais deixa [...] de enraizar-se em uma certa forma de realidade histórica”<sup>45</sup>, diz Girardet. Ele “é fabulação, deformação ou interpretação objetivamente recusável do real”. Contudo, “é verdade que ele exerce também uma função explicativa, fornecendo certo número de chaves para a compreensão do presente”<sup>46</sup>. E, “narrativa de caráter explicativo, não se poderia esquecer, no entanto, que o mito é também potência mobilizadora”<sup>47</sup>. A história da Unificação, intencionalmente ou não, é alterada de forma a glorificá-la. Assim são criados os “mitos do Risorgimento”:

O fim da ocupação napoleônica conduz um novo espírito de resistência que foi exemplificado pela decisão de Ugo Foscolo de suportar o exílio, ao invés de domínio estrangeiro. Os italianos agora estavam preparados para sofrer pela sua liberdade, e os seus principais opressores, o antigo regime e a Áustria, foram finalmente superados assim que a demanda pela independência italiana ganhou ímpeto. As monarquias da Restauração suprimiram as revoluções em 1820-21, 1831 e 1848, mas em retrospecto eles apenas estavam retardando o inevitável. Giuseppe Mazzini, Camillo di Cavour, Giuseppe Garibaldi, Massimo D'Azeglio, Carlo Cattaneo e outros heróis do panteão do Risorgimento, guiados pelo amor à Itália e pelo desejo pela unidade e pela independência, asseguraram a tão esperada reunificação da Itália. Deste modo, o renascimento da nação italiana, em 1860, foi considerado como um projeto consciente de patriotas abnegados, alcançado contra todas as adversidades e consumado de forma espetacular. O compromisso e a unidade de propósito deles personificou o espírito da Itália moderna<sup>48</sup>.

O capítulo 1 contará, de forma sucinta, o processo de unificação do país a fim de melhor contextualizar a pesquisa. No capítulo 2, a pesquisa se aprofunda no campo escolar a fim de saber como era a situação das escolas, dos professores e dos livros didáticos no período estudado e como a política do nacionalismo oficial os atingira. Já no capítulo 3 são dadas

<sup>44</sup> BRZEZINSKI, Zbigniew K.; FRIEDRICH, Carl J.. *Totalitarian dictatorship and autocracy*. 2nd. ed., rev. New York: Frederick A. Praeger, 1966. p. 99.

<sup>45</sup> GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 81.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 183.

<sup>48</sup> DOUMANIS, op. cit., p. 47.

informações gerais sobre a estrutura do livro e sobre suas diversas edições (através de dados bibliográficos encontrados em fonte secundária) e também se procede à análise proposta.



## 1 O RISORGIMENTO OU A UNIFICAÇÃO ITALIANA

O processo no qual resultou no surgimento do Estado italiano na segunda metade do século XIX pode ser caracterizado como “extremamente acidental e imprevisível [...] que poderia ter sido facilmente frustrado em várias ocasiões”<sup>49</sup>. À unificação deu-se o nome de *Risorgimento*, que “em sua essência foi um processo pelo qual diversas lutas se tornaram uma”<sup>50</sup>, guiado por duas principais forças: “uma busca por liberdade política” e “a busca pela independência”<sup>51</sup>. Existiam, pelo menos, três principais projetos políticos distintos de Itália: o mazziniano, o neo-guelfo e o do Piemonte. Após décadas de revoltas e de planos fracassados, seja pela forte repressão austríaca, seja pela falta de mobilização das massas trabalhadoras e camponesas, Piemonte tomou a dianteira do processo, conseguiu o apoio de vários setores sociais e graças a uma conjuntura internacional favorável acabou por criar o Estado italiano na década de 1860.

A ideia de Unificação italiana ganha adeptos após a queda de Napoleão em 1815. As mudanças políticas e administrativas promovidas pelos franceses durante a ocupação foram consideradas um progresso em comparação com o absolutismo do império austríaco e dos reinos do sul. Entre elas, destacam-se “investidas contra os privilégios feudais, da nobreza e do clero, princípios de organização e eficiência baseados no mérito e no serviço militar obrigatório”<sup>52</sup>. O mapa político da península voltou a ter a mesma configuração que tinha antes da Revolução Francesa. No sul, um rei Bourbon governava o Reino das Duas Sicílias. Na região central, o Papa governava os Estados Pontificais. Os Habsburgo austríacos governavam a Lombardia e o Vêneto no norte. Os príncipes Habsburgo subservientes à Áustria governavam os ducados de Toscana, Parma e Módena. O Piemonte – a noroeste – e a ilha de Sardenha eram governados pela dinastia da casa de Savoia<sup>53</sup>.

Logo após a Restauração, começaram a aparecer sociedades secretas<sup>54</sup> que trabalhavam em prol do ideal de independência na esfera local, geralmente no âmbito da própria cidade. Pelo menos até 1848 todas as insurreições seguiam este padrão, elas não

---

<sup>49</sup> CARDOZA, Anthony. Cavour and Piemont. In: DAVIS, John A.(ed.). Italy in the Nineteenth Century. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 122.

<sup>50</sup> GOOCH, John. The Unification of Italy. Londres: Routledge, 1986, p. 1.

<sup>51</sup> Ibidem. p. 2.

<sup>52</sup> BERTONHA, op. cit. p. 47.

<sup>53</sup> DUGGAN, op. cit. p. 99.

<sup>54</sup> No norte, a *Società dei Sublimi Maestri Perfetti* criada por Filippo Buonarroti; e no sul, os carbonari foram as sociedades secretas mais influentes. In: DOUMANIS, op. cit. p. 103.

elaboraram um projeto que incluísse toda a península. Neste momento, a intenção geral era mais a remoção do poder austríaco local do que a construção de um Estado italiano unificado. Giuseppe Mazzini, desiludido com a falta de programa político dos *carbonari*, criou o movimento *Giovine Italia* em 1832, que foi a primeira manifestação cujo objetivo era a união de toda a Itália sob a forma de uma república<sup>55</sup>. Por meio da educação – seus membros deveriam não mais agir em segredo, eles tinham a tarefa de, abertamente, tentar converter a população para a sua causa – e da insurreição<sup>56</sup>. Mazzini também foi o primeiro a compreender a importância da palavra impressa, pois a organização mantinha jornais com a finalidade de espalhar as suas ideias<sup>57</sup>. A Jovem Itália, no seu auge, chegou a ter o número estimado de 140.000 membros e a “sua rede cobria as regiões da Lombardia, do Piemonte, da Ligúria, da Toscana, da Romagna” até a cidade de Nápoles, o que causava um certo temor nos governos da Áustria, do Piemonte, de Nápoles e do Papa<sup>58</sup>. Todavia, as associações, secretas ou não, não somente falhavam na tarefa de aliciar os corações e mentes dos povos aonde atuavam, mas também, muitas delas, fracassavam devido à falta de coesão interna. Qualquer vitória obtida em territórios sob o domínio ou a influência austríaca era efêmera, pois a Áustria, assim que podia, enviava tropas para reprimir os insurgentes.

A situação da península na primeira metade do século XIX não era animadora. Cada um dos oito estados possuía “tarifas alfandegárias, cunhagem de moedas e sistema de medidas”<sup>59</sup>. Em toda a península, o apego à região local era, em geral, mais forte do que a devoção à unidade nacional. Os elos econômicos entre norte e o sul eram fracos e os habitantes das cidades setentrionais tinham pouca simpatia pelos camponeses do sul. Com algumas exceções dos setores médios, a maioria dos habitantes da península era considerada conservadora.

Também havia uma cultura italiana comum na península. Através de romances, poesias e obras de história, uma elite intelectual em expansão despertou o interesse pelo glorioso passado da Itália. Contos de heróis medievais caíram nas graças do público. O romance *I promessi sposi* de Alessandro Manzoni foi decisivo na transformação do dialeto toscano no idioma oficial italiano<sup>60</sup>. Essa elite enfatizava que, devido ao passado glorioso da

---

<sup>55</sup> DUGGAN, op. cit. p. 109.

<sup>56</sup> SARTI, Roland. Italy: A Reference Guide from the Renaissance to the Present. Nova York: Facts on File, 2004, p. 31.

<sup>57</sup> SARTI, Roland. Giuseppe Mazzini and his opponents. In: DAVIS, John A.(ed.). Italy in the Nineteenth Century. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 82.

<sup>58</sup> Ibidem, pp. 83-84.

<sup>59</sup> SMITH, Denis Mack, op. cit., p. 9.

<sup>60</sup> Ibidem, p. 10.

península, ela não devia permanecer fraca e dividida, com sua terra ocupada pelos austríacos. Tais sentimentos atraíram especialmente os estudantes universitários e os setores médios<sup>61</sup>. Estudos mais recentes argumentam que certas obras, publicadas na primeira metade do século XIX, que formam o que Alberto Banti chama de *canone risorgimentale*<sup>62</sup>, “não somente moldaram a forma como os jovens italianos conceituaram a sua nação, mas também inspiraram muitos deles a arriscarem suas vidas e sua liberdade”<sup>63</sup> através da luta pela independência. Eles compartilhavam uma concepção de nação “como uma comunidade de descendência comum, relacionada por laços de sangue” e uma crença “na necessidade de defender a honra e a virtude desta ‘família’ nacional, se necessário até o martírio”<sup>64</sup>. O componente novo lançado pela pesquisa de Banti é o de que o Risorgimento somente se tornou um movimento de massas devido ao apelo emocional, e não somente a uma escolha racional, à causa, percebido pelo público nas obras do cânone. Em suma, “a resposta emocional [...] guarda a chave para o entendimento da popularidade e do sucesso do nacionalismo”<sup>65</sup>.

Vincenzo Gioberti publica em 1843 o livro *Del primato morale e civili degli italiani*, que sugeria que a independência italiana deveria ser realizada sob o comando do Papa com a proteção do exército do Piemonte<sup>66</sup>. Três anos mais tarde, o Papa Pio IX foi eleito. Os católicos liberais viram com bons olhos a sua eleição, pois acreditavam que, agora, poderiam conciliar o desejo da Unificação italiana com a fé católica. A isso se deu o nome de neoguelfismo, que, contudo, “não foi um movimento organizado, ele foi uma onda de entusiasmo que varreu a Itália”<sup>67</sup>. Entusiasmo que não durou muito. As revoluções de 1848 e a fundação da república romana em 1849 fizeram com que qualquer simpatia que o Papa nutrisse pelo progresso, pela modernidade e pelo liberalismo desaparecesse. Ele conclamou para que as católicas França e Áustria acabassem com a república romana. O papado, agora, passava a “adotar uma abordagem cada vez mais intransigente a todas as formas de mudança política na

---

<sup>61</sup> DUGGAN, op. cit. p. 111.

<sup>62</sup> Segundo Alberto Banti, as óperas tiveram um papel destacado no cânone. Algumas delas são *L'assedio di Corinto*, *Mosè* e *Guglielmo Tell* de Rossini, *Donna Caritea* de Mercadante, *Norma* de Bellini, *Marino Faliero* de Donizetti e *Nabucco*, *I Lombardi*, *Ernani*, *Attila*, *Macbeth* and *La Battaglia di Legnano* de Verdi. In: KÖRNER, Axel. The Risorgimento's literary canon and aesthetics of reception: some methodological considerations. *Nations and Nationalism* 15 (3), 2009, p. 412.

<sup>63</sup> LAVEN, David. Why patriots wrote and what reactionaries read: reflections on Alberto Banti's *La nazione del Risorgimento*. In: *Nations and Nationalism* 15 (3), 2009, p. 419.

<sup>64</sup> Idem.

<sup>65</sup> RIAL, Lucy. Nation, 'deep images' and the problem of emotions. In: *Nations and Nationalism* 15 (3), 2009, p. 406.

<sup>66</sup> DOUMANIS, op. cit., p. 61.

<sup>67</sup> SARTI, op. cit., p. 31.

Itália”<sup>68</sup>. O antagonismo entre a Igreja e o Estado italiano foi somente acentuado após a Unificação. A Igreja se recusava a reconhecer a Itália e, como protesto, ordenava seus fiéis a se ausentarem da vida política do novo país<sup>69</sup>. Ademais, após a morte de Vittorio Emanuele II, a Igreja proibiu a celebração de missas em homenagem ao falecido monarca. Contudo, alguns padres as realizaram. E, em diversas localidades nas quais a ordem do Papa foi obedecida, aconteceram protestos populares contra a Igreja<sup>70</sup>.

No ano de 1848 ocorreram revoltas de caráter liberal por todo o continente europeu. Na Itália, foi obtido sucesso, porém temporário, nas Duas Sicílias, em Milão, em Veneza e em Roma (nesta última, o movimento ocorreu um ano mais tarde, em 1849). O rei Carlo Alberto, de Piemonte, cedeu à pressão interna e declarou guerra contra a Áustria em resposta a um pedido de ajuda vindo da Lombardia. E, para conter os ânimos dos liberais nos seus domínios, ele aceitou transformar o seu governo em uma monarquia constitucional<sup>71</sup>. Todavia, o exército de Piemonte foi para a luta despreparado e desorganizado, sendo brutalmente derrotado pelos austríacos<sup>72</sup>. As grandes forças internacionais decidiram que as fronteiras italianas deveriam ser revertidas ao estado em que se encontravam em 1815. Os revoltosos não aceitaram tal imposição e pegaram em armas novamente no ano seguinte. Mais uma vez o exército piemontês é derrotado e Carlo Alberto, em fuga para a Espanha, abdica do trono em nome do seu filho<sup>73</sup>. Vittorio Emanuele II, filho de Carlo Alberto, tornou-se, então, rei de Piemonte-Sardenha e logo negociou a paz com a Áustria. Os fracassos de 1848 ensinaram que insurreições localizadas não funcionavam. Era necessário, além de um contexto internacional favorável para suceder na luta contra a Áustria, um esforço conjunto em prol do mesmo objetivo.

O parlamento, eleito em 1849, era de maioria conservadora, todavia apoiaram uma política de afastamento da Igreja que acabou se mostrando como um importante passo na criação de um novo foco para sentimentos patrióticos<sup>74</sup>. No ano de 1852, ele nomeou o conde Camilo Benso di Cavour, líder do partido moderado, como primeiro-ministro, que logo foi buscar apoio francês reunindo-se com Napoleão III. Cavour “desenvolveu um sistema baseado na liderança de uma elite racional apoiada por um parlamento eleito pela minoria

---

<sup>68</sup> KERTZER, David I. Religion and Society, 1789-1892. In: DAVIS, John A.(ed.). Italy in the Nineteenth Century. Oxford: Oxford University Press, 2000, p.190.

<sup>69</sup> Ibidem, p. 193.

<sup>70</sup> Ibidem, p. 199.

<sup>71</sup> SARTI, op. cit., p. 33.

<sup>72</sup> DUGGAN, op. cit., p. 113-114.

<sup>73</sup> GOOCH, op. cit., p. 14-15.

<sup>74</sup> Ibidem, p. 21.

instruída e responsável”<sup>75</sup>; em outros lugares da Europa, como França e Inglaterra, políticas similares foram taxadas de conservadoras; em Piemonte-Sardenha, Cavour foi considerado liberal. Ele conseguiu apoio para governar dos dois grandes grupos do parlamento: a centro-direita e a centro-esquerda. Desse modo, ele seria capaz de exercer seu pragmatismo político<sup>76</sup>. Cavour, através de políticas de livre comércio, reforma judicial e legislação eclesiástica, transformou Piemonte-Sardenha em um modelo de liberalismo moderado. Também investiu em infra-estrutura e na rede ferroviária<sup>77</sup>. Suas políticas anticlericais acabaram por conseguir apoio de democratas moderados e até de alguns republicanos. Na questão nacional, Cavour percebeu que “as potências europeias não podiam deixar que o Piemonte perdesse territórios, mesmo que sofresse derrotas militares; pois era muito importante estrategicamente como um país intermediário e neutro entre Áustria e França”<sup>78</sup> e, através desta constatação baseou suas atitudes diplomáticas. A década de 1850 foi fundamental para estabelecer o Piemonte como a principal força na península que poderia liderar a Unificação. As reformas promovidas por Cavour criaram as condições materiais para isso. A oferta de asilo político a nacionalistas moderados – independente do projeto político que defendiam, com a exceção de republicanos radicais – trouxe ao Piemonte muitas figuras de prestígio, como Daniele Manin, que acabaram apoiando o Piemonte na luta pela Unificação<sup>79</sup>.

Vittorio Emanuele II queria participar da Guerra da Crimeia (1853-56)<sup>80</sup>. Cavour estava hesitante, mas decidiu seguir as ordens do rei depois de descobrir que ele seria demitido e um conservador colocado em seu lugar<sup>81</sup>. Cavour usou esta oportunidade para ganhar apoio ocidental à causa da Unificação italiana. Neste ínterim, o argumento de que o único meio de conseguir a independência era através do exército piemontês ganhava força e, para isso, era necessário unir, em uma trégua, nacionalistas de todas as espécies para consegui-la. Para defender essa ideia, foi criada em 1857 a *Società nazionale Italiana*. Seu fundador, Giorgio Pallavicino, contava com o apoio de Cavour e conseguiu atrair uma figura importantíssima ao movimento: Garibaldi.

---

<sup>75</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>76</sup> DUGGAN, op. cit., p. 122

<sup>77</sup> Ibidem, p. 126.

<sup>78</sup> Ibidem, p. 123.

<sup>79</sup> DOUMANIS, op. cit., p. 78.

<sup>80</sup> A Guerra da Crimeia ocorreu entre 1853 e 1856 entre o Império Russo e a Inglaterra, a França, o Império Otomano e o reino do Piemonte-Sardenha. O motivo principal da guerra foi a disputa religiosa entre as igrejas católica e ortodoxa pelos lugares sagrados em Jerusalém. In: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. The penguin atlas of world history volume 2. Londres: Penguin Books, 2003, p. 69.

<sup>81</sup> GOOCH, op. cit., p. 25.

Mas somente o exército e o apoio dos nacionalistas não seriam suficientes, era necessária a ajuda das potências vizinhas, sobretudo a França. Mesmo após uma fracassada tentativa de assassinato a Napoleão III pelo nacionalista italiano, ex-seguidor de Mazzini, Felice Orsini, este acabou por apoiar o projeto de Cavour após aquele, em seu julgamento, implorá-lo por ajuda<sup>82</sup>. Napoleão encontrou-se secretamente com Cavour em 1858, no que ficou conhecido como o Encontro de Plombières, em que o seguinte programa foi elaborado:

Cavour provocaria uma invasão austríaca no início de 1859. Napoleão viria rapidamente ao resgate e o exército francês conquistaria a Lombardia e Veneza. Em troca destas províncias – e da oportunidade de “libertar” Parma, Módena e a Romagna (a província mais ao norte dos estados papais) – Cavour daria Savoia e Nice a Napoleão (as partes de Piemonte no lado francês dos Alpes)<sup>83</sup>.

A aliança foi sacramentada com o casamento do sobrinho de Napoleão III com a filha de Vittorio Emanuele, cuja cerimônia ocorreu apenas quatro dias após a reunião entre os dois políticos<sup>84</sup>.

A guerra com a Áustria iniciou a 29/04/1859 e a conjuntura internacional compensou os esforços diplomáticos de Cavour. A Rússia – que não recebera apoio austríaco na Guerra da Crimeia – e a Prússia – que fora humilhada pela Áustria anos antes – decidiram não intervir no momento. A França apoiava a Itália. E a causa italiana era popular na Inglaterra – Garibaldi era ídolo naquelas bandas; ainda mais que em 1859, tomou posse o primeiro ministro Palmerston, que possuía dois bons motivos para não interferir: ele sentia uma antipatia pela Áustria e também pensava que um apoio a Piemonte traria consigo uma diminuição do poder francês no continente<sup>85</sup>.

Durante a guerra, nacionalistas estimularam levantes em Parma, Módena, Romagna e Toscana que derrubaram seus governos e pediram a união com Piemonte.<sup>86</sup> Contudo, após várias batalhas, Napoleão descobrira que Cavour pretendia tomar parte dos estados papais e que a Prússia estava prestes a intervir no confronto. Assim, ele buscou um armistício com a Áustria, assinado em Villafranca. O tratado estabelecia que o Vêneto ficaria sob controle austríaco, que a França ficaria com a Lombardia – que posteriormente seria cedida para o

---

<sup>82</sup> Ibidem, p. 26.

<sup>83</sup> McEVEDY, Colin. *The New Penguin Atlas of Recent History*. Londres: Penguin Books, 2002, p. 22.

<sup>84</sup> GOOCH, op. cit., p. 26.

<sup>85</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>86</sup> Ibidem, p. 28.

Piemonte – e que os duques derrubados em Parma, Módena e Toscana voltariam aos tronos. Desse modo, visto que Piemonte não ganhara posse do Vêneto, Nice e Savoia continuaram sob seu controle<sup>87</sup>. Cavour, decepcionado, pediu demissão para, no ano seguinte, reavaliar a sua decisão e retomar o cargo de primeiro-ministro. Porém, os ducados de Toscana, Parma e Módena não reempossaram seus soberanos. Cavour agora trabalhava para realizar plebiscitos, baseados em voto universal, naquelas localidades, visto que o próprio Napoleão corroborava tais consultas populares. Após as votações, com grande aprovação, as províncias de Parma, Módena e Toscana foram anexadas a Piemonte. Todavia, Nice e Savoia passaram para o poder francês também por meio de plebiscitos<sup>88</sup>. Agora, o que Cavour precisava era de “uma transferência de poder calma e ordenada nas províncias do norte e um período de tranquilidade total no resto da península. O que ele recebeu foi Garibaldi na Sicília, proclamando que ele e sua legião iriam trazer toda a Itália sob o comando piemontês”<sup>89</sup>.

Ao mesmo tempo em que a luta pela unificação acontecia no norte, Garibaldi rumava ao sul acompanhado de seu grupo<sup>90</sup>, conhecido como *Mille*<sup>91</sup>, a fim de remover os Bourbons do poder da região. Enquanto Garibaldi lutava, Cavour procurava maneiras de se aproveitar da jornada dos *Mille*. Ele também buscava evitar que os revolucionários transformassem a luta em republicana. Ademais, Garibaldi podia estender sua luta até Roma. Caso isso acontecesse, a França seria obrigada a intervir para proteger o Papa<sup>92</sup>. A fim de evitar uma possível interferência estrangeira, Cavour convenceu o rei francês que o Piemonte levasse seu exército até a fronteira napolitana. Para isso, ele incentivou insurreições nos estados papais como um pretexto para tomar os territórios próximos a Roma e também de impedir que Garibaldi tomasse a cidade. Para acalmar os católicos, o primeiro-ministro justificou a tomada dos territórios papais dizendo que ele havia evitado que Garibaldi derrubasse o governo de Roma<sup>93</sup>. Garibaldi, então, foi vitorioso militarmente, mas fora derrotado politicamente por Cavour.

O reino da Itália foi fundado, em 1861, depois de plebiscitos no reino das Duas Sicílias e nos estados papais, e Vittorio Emanuele tornou-se seu primeiro rei<sup>94</sup>. Certo grau de

---

<sup>87</sup> DUGGAN, op. cit. p. 128.

<sup>88</sup> Na Emilia, 81% da população votou a favor da anexação ao Piemonte. Na Toscana, foram 73%. Por outro lado, em Nice e em Savoia, 85% e 97% votaram a favor da anexação à França. In: GOOCH, op. cit. p. 29.

<sup>89</sup> McEVEDY, op. cit. p. 24.

<sup>90</sup> A maioria dos membros do grupo eram estudantes sem treinamento militar prévio. In: DUGGAN, op. cit. p. 130.

<sup>91</sup> Os mil de Garibaldi eram, na verdade, 1088 homens e uma mulher. In: GOOCH, op. cit. p. 30.

<sup>92</sup> DUGGAN, op. cit., p. 132.

<sup>93</sup> SMITH, Denis Mack, op. cit., p. 25.

<sup>94</sup> GOOCH, op. cit., p. 32.

descentralização foi estabelecido: governos locais foram criados, cujos governantes eram nomeados pela coroa, no entanto, outras obrigações antes regionais, como a construção e manutenção de estradas, passaram para o controle central. Estado e Igreja foram separados, e o casamento civil estabelecido. E não se pode esquecer-se da já mencionada “piemontização” do restante do novo estado, na qual as estruturas administrativas, tarifárias, e também todo o *Statuto* foram expandidos para todo o território do novo Estado.

Tal expansão aconteceu, pois foi a alternativa mais fácil encontrada e mais rápida de ser aplicada. Ela não levou em conta a situação mais frágil do sul. As terras prometidas por Garibaldi àqueles que entrassem em seu exército não foram cumpridas<sup>95</sup>. Ademais, o novo governo, após a anexação do sul, debandou o exército de Garibaldi, porque o considerava uma possível ameaça subversiva, ao passo que o exército napolitano foi incorporado ao nacional. Isso colocou milhares de homens descontentes e armados nas ruas, e eles acabaram por se revoltar. Este fenômeno ficou conhecido como *Brigantaggio*<sup>96</sup>. Nos conflitos decorrentes com o exército italiano nesta guerra civil que se configurou ocorreram mais mortes do que em todas as lutas do Risorgimento. A guerra interna “também ajudou a criar uma imagem distorcida, mas notavelmente duradoura, da Itália meridional como atrasada e cheia de criminosos, insensível a mudanças reais, e uma fonte de subversão política”<sup>97</sup>. Outra imagem relativa ao *Mezzogiorno* que ganhou força neste período é aquela de que essa região pertence ao norte da África e não à Europa<sup>98</sup>.

Um sistema eleitoral restritivo, completamente oposto ao utilizado nos plebiscitos, foi instaurado em 1861. Os eleitores “deveriam ter no mínimo 25 anos, saber ler e escrever, e pagar no mínimo 40 libras de impostos por ano”. No total, eles eram “menos de 2 por cento da população”<sup>99</sup>. Mesmo assim, alguns anos após a fundação do reino da Itália, decorriam problemas quanto ao poder territorial. Ainda permaneciam sem solução o Vêneto (em poder da Áustria) e Roma (em poder do Papa). Negociações diplomáticas, realizadas pelo governo italiano com a Áustria e com o Papa fracassaram.

O fator decisivo para consolidar a unificação da Itália foi a ambição prussiana. Em 1865, Bismarck consultou o governo italiano sobre qual posição tomaria caso eclodisse uma guerra entre os prussianos e os austríacos. No ano seguinte, a Itália assina um tratado com a Prússia para entrar na guerra contra a Áustria quando o conflito fosse declarado. Em troca,

<sup>95</sup> RIALI, Lucy. Garibaldi and the South. In: In: DAVIS, John A.(ed.). Italy in the Nineteenth Century. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 144-146.

<sup>96</sup> Ibidem., pp. 147-148.

<sup>97</sup> Ibidem., p. 150.

<sup>98</sup> DOUMANIS, op. cit., p. 96.

<sup>99</sup> GOOCH, op. cit., p. 33.



receberia Vêneto e Mântua. Devido à falta de confiança entre as partes, o acordo teria validade de apenas três meses. A Áustria, temerosa, em reação ao estabelecimento do pacto, oferece o Vêneto a Napoleão, para depois repassar a Itália<sup>100</sup>. Vittorio Emanuele foi contrário a isso, pois sabia que Napoleão iria querer que a Itália aceitasse o domínio papal sobre Roma em troca do Vêneto. Logo após, teve início a guerra entre a Áustria e a Prússia, conhecida como a Guerra das Sete Semanas. Garibaldi e os seus homens sofreram muitas derrotas, mas as tropas da Prússia ditaram o resultado final deste conflito. Após a assinatura da Paz de Viena em 1868, a Áustria foi coagida a renunciar ao Vêneto, onde também foi realizado um plebiscito em que a opção pela anexação teve mais uma vitória esmagadora, e a reconhecer o reino italiano<sup>101</sup>.

Ainda faltava Roma, e novamente o contexto internacional cooperou com os objetivos italianos. Em julho de 1870, a França entra em guerra com a Prússia<sup>102</sup>. O rei italiano queria entrar na guerra ao lado dos franceses, mas foi aconselhado por seus ministros a não intervir. Com a derrota da França na Guerra Franco-Prussiana, os soldados franceses se retiraram de Roma, e o exército italiano pôde tomar a cidade. A conquista de Roma não teve a mesma vitalidade do restante da Unificação Italiana<sup>103</sup>, sendo planejada, então, uma entrada triunfal de Vittorio Emanuele II pela Via Sacra, mas os planos não foram seguidos. Em 1871, a cidade tornou-se capital da Itália, substituindo a cidade de Florença.

---

<sup>100</sup> A Áustria não reconhecia o Estado italiano, portanto não poderia fazer negociações diplomáticas diretamente com ele.

<sup>101</sup> GOOCH, op. cit., pp. 34-35.

<sup>102</sup> A Guerra Franco-Prussiana representou a culminação das tensões construídas entre os dois Impérios durante a década de 1860. A vitória prussiana foi o passo final no processo de Unificação Alemã. In: McEVEDY, op. cit., pp. 28-32.

<sup>103</sup> GOOCH, op. cit., p. 37.

## 2 A ESCOLA, OS PROFESSORES E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ao passo que a Unificação se consolidava e, assim, também o estado italiano, os dirigentes começavam a se preocupar com as criações da nação e da pátria, ou seja, era necessário fazer com que os habitantes de todas as regiões concernidas se considerassem compatriotas. Uma das formas mais conhecidas de realizar tal tarefa é através da educação escolar. Tendo isto em mente, a classe dirigente italiana buscou expandir um sistema escolar uniformizado cujo modelo era o Piemonte para todo o território do novo Estado<sup>104</sup>. Essa expansão não ocorreu de maneira tranquila. Houve muitas discussões, em revistas e conferências pedagógicas, que levavam em conta, principalmente, o medo das elites em relação à criação de um povo mais crítico. Isso, de certa forma, poderia modificar radicalmente as relações sociais na península. Nas próximas páginas, será tratado o estabelecimento e a expansão de uma rede escolar pública e gratuita, a situação dos docentes e o ensino de História, mais precisamente de uma história patriótica e laica que tinha por objetivo a formação do cidadão.

Para que o projeto nacional escolar tivesse êxito, era necessária a ação de diversos grupos sociais em conjunto. Ao governo real cabia regularizar, normatizar e investir na educação; incentivar a formação e a qualificação de professores; fiscalizar a ação das autoridades locais pertinentes à esfera educacional etc. O Ministério da Educação Pública realizou congressos educacionais para que os professores discutissem sobre o ensino. Eles também se transformaram em força política através da criação de sindicatos, sociedades de assistência mútua e da publicação de revistas pedagógicas. À historiografia da época cabia a tarefa de simplificar e de alterar a história para uma versão oficial conforme a agenda do governo. Segundo Mauro Moretti, Pasquale Villari, um dos grandes historiadores italianos da segunda metade do século XIX, pensava que a pesquisa histórica “não era somente uma necessidade científica, mas também um dever patriótico; havia uma necessidade urgente de mostrar que a unificação nacional não fora uma criação artificial repentina, mas sim um

---

<sup>104</sup> Em relação a Bengala, Índia, Partha Chatterjee, ao explicitar as dimensões do movimento nacionalista interno, coloca que “a partir da segunda metade do século XIX, a nova elite assumiu a liderança na mobilização de um esforço ‘nacional’ de instalar escolas em todas as partes da província e, em seguida, produzir uma literatura educacional adequada [...] as instituições de ensino secundário proporcionaram o espaço em que a nova língua e a literatura se generalizaram e normatizaram” In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). Um mapa da questão nacional. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 233.

processo longo e demorado”<sup>105</sup>. A expansão educacional e os projetos educacionais do governo possibilitaram, então, a ascensão de uma indústria editorial de livros didáticos.

No período da ocupação napoleônica, mais especificamente no ano de 1812, os franceses introduziram na península o ensino elementar obrigatório. Contudo, “mesmo no nível simbólico, a influência do período francês não deve ser exagerada”<sup>106</sup>. Em 1822, Carlo Felice instituiu o estabelecimento de escolas gratuitas por todo o território em resposta a uma crescente demanda popular<sup>107</sup>. Todavia, no ano de 1842, a maior parte do território do Piemonte não possuía escolas, visto que a determinação do rei não fora cumprida<sup>108</sup>. Durante esta década, os esforços para criação de escolas aumentaram e, em 1853, havia escolas em 76% das cidades do reino e quase metade das crianças entre 6 e 12 anos estavam matriculadas. No ano de 1848, a Lei Boncompagni estabeleceu um “sistema uniforme de educação elementar”<sup>109</sup>.

Antes de ser celebrada a criação do reino italiano, foi criada, em 1859 uma outra legislação que pretendia regular o ensino em Piemonte. À tal lei foi dada o nome de Lei Casati, que fora criada por meio de um decreto real, enquanto o rei ainda gozava de muito poder que fora cedido a ele pelo parlamento devido a guerra de independência contra a Áustria<sup>110</sup>, visto que tanto liberais como os católicos posicionaram-se contra a lei<sup>111</sup>. Já na primeira metade do século existiam três posições distintas, representadas por três revistas pedagógicas, em relação aos rumos em que a educação pública deveria tomar. Uma das correntes, representada pela revista *Antologia*, era a favor da propagação da instrução a toda a sociedade. Outra, cujo ícone era Monaldo Leopardi, acreditava que a educação deveria ser limitada, pois poderia causar problemas sociais e políticos ao conscientizar o povo. Uma terceira posição, a dos *Annali universali di statistica*, era moderada, e defendia que “a instrução deveria ser bem presente e funcional”. Deste modo,

---

<sup>105</sup> MORETTI, Mauro. The search for a ‘national’ history: Italian historiographical trends following unification. In: BERGER, Stefan; DONOVAN, Mark; PASSMORE, Kevin (eds.). Writing national histories: Western Europe since 1800. Londres: Routledge, 1999, pp. 113-114.

<sup>106</sup> CHILOSI, op. cit., p. 419.

<sup>107</sup> Ibidem, pp. 419-420.

<sup>108</sup> Ibidem, p. 421.

<sup>109</sup> Ibidem, p. 421.

<sup>110</sup> TALAMO, Giuseppe. Scuola e nazione in Itália nei primmi decenni post-unitari. In: BALLINI, Pier Luigi; PÉCOUT, Gilles (eds.). Scuola e nazione in Italia e in Francia nell’ottocento. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, lettere Ed arti, 2007, p. 20.

<sup>111</sup> Ibidem, p. 22

a instrução tornava-se assim sinônimo de educação cívica. Como um esforço para conseguir cidadãos respeitosos e trabalhadores, a instrução assumia, de tal modo, uma tarefa de formação política não somente cívica, também porque, ao contrário do que os reacionários temiam, se usada de modo conveniente, ela poderia servir para evitar a ‘revolução’<sup>112</sup>.

No ano de 1860, o ensino de História ocorria somente na quarta, e última, série da escola elementar. Não havia uma disciplina isolada de História, o ensino dela encontrava-se inserido na matéria chamada *Lettura*, a qual também compreendia noções de física, ciência natural, geografia e direito constitucional<sup>113</sup>. O programa de ensino proposto pelo governo estabelecia que o objetivo da classe de *Lettura* era de ensinar os

deveres do homem e deveres do cidadão em relação com o Statuto fundamental do Reino; fatos mais relevantes da história nacional; noções elementares de ciências físicas e naturais aplicáveis ao uso cotidiano; repetições da nomenclatura geográfica; divisões do globo; principais Estados da Europa, e suas capitais; breve descrição da Itália. Todas estas noções foram incluídas no título de *lettura*, a fim de que se entenda que nas escolas elementares não se ensinará nem ética, nem direito constitucional, nem a história da Itália, nem a física, nem a geografia, mas será passado somente aquelas noções mais elementares de que as crianças são capazes, e que possam conseguir grandes benefícios quer tenham vontade de seguir nos estudos, quer tenham vontade de abandonar a escola<sup>114</sup>

O ensino de História da Itália concentrava-se, principalmente, no papel da dinastia de Savoia, mas também eram ministradas algumas curtas noções sobre as vidas de escritores e artistas considerados importantes<sup>115</sup>. Mesmo que nos três primeiros anos não houvesse o ensino de História propriamente dito no currículo da escola elementar, os professores eram encorajados a educar as crianças à cidadania ao “trazer argumentos para expor e reafirmar algum excelente preceito moral [...], alguma regra conveniente à convivência civil, para assim inspirar em seus alunos o sentimento de dever e de amor à pátria”<sup>116</sup>, o que, para Ascenzi, “comprova a importância atribuída desde a constituição do Estado unitário ao ensino da

<sup>112</sup> Ibidem, p. 18-20.

<sup>113</sup> ASCENZI, op. cit., pp. 119-120.

<sup>114</sup> Programmi per la scuola elementare, annessi al Regolamento 15 settembre 1860. Reimpresso em: CIVRA, Marco. I programmi della scuola elementare dall’Unità d’Italia al 2000. Torino: Marco Valerio Editore, 2002, p. 166.

<sup>115</sup> O programa não cita nomes de notáveis que deveriam ser estudados. Ibidem, p. 167.

<sup>116</sup> Ibidem, p. 172.

história pátria nas escolas elementares, com finalidade de formação civil e da promoção do sentimento nacional nas novas gerações.”<sup>117</sup>

Após a Unificação italiana, a lei Casati, assim como o *Statuto*, e as instituições de origem piemontesa foram expandidas para toda a península. Essa legislação tinha por objetivo deixar as questões escolares sob a tutela do Estado, ao passo que terminava com o monopólio da Igreja na educação. Os problemas educacionais eram muitos, embora somente a região mais ao norte do país gozava de uma situação mais favorável. Havia número insuficiente de escolas e também de professores, estes que, por sua vez, tinham problemas graves em sua formação. Disto resulta que “logo após a unificação, a preocupação predominante entre os responsáveis pela educação pública, no que tange a questão dos professores, foi, sem dúvida, assegurar às escolas elementares italianas o número necessário de professores”<sup>118</sup>. Além disso, graças à situação mais delicada encontrada nas regiões centro-sul e insular, foi necessário levar a cabo uma simplificação do programa de ensino da escola elementar a fim de que se fosse “capaz de garantir, ainda que no nível mais baixo, uma homogeneidade cultural efetiva das populações”<sup>119</sup>. Contudo,

é apenas o caso de recordar, antes de tudo, que a grande parte dos educadores recrutados após a unificação do país não somente não tinha frequentado um curso regular de estudos do magistério, e apresentava, portanto graves carências quanto à sua formação cultural de base e quanto às suas habilidades nos campos metodológicos e didáticos, mas ignorava completamente a história cívica e nacional, a qual – ao contrário da “história sacra” – não se encontrava incorporada entre as matérias ensinadas nas escolas elementares e normais da maior parte dos Estados pré-unitários<sup>120</sup>.

Não é sem razão que boa parte dos professores que trabalhavam na educação primária no período que segue à Unificação tinha origem clerical, dado que já possuíam certa instrução prévia. Muitos padres, frades e freiras acabavam sendo encarregados da tarefa da educação dos jovens italianos. O número de membros do clero na docência variava conforme a região do país. Na Lombardia, nas Marchas, na Umbria, e na Sardenha, o número de religiosos era menor do que o de professores laicos. Em outras regiões tais como a Calabria, a Ligúria e a

---

<sup>117</sup> ASCENZI, op. cit., p. 121.

<sup>118</sup> GHIZZONI, Carla. Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità Allá Grande Guerra. In: SANI, Roberto; TEDDE, Angelino (eds.). *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milão: Vita e Pensiero, 2003, p. 27.

<sup>119</sup> ASCENZI, op. cit., p. 126.

<sup>120</sup> Ibidem, p. 127.

Toscana, os professores não-religiosos eram a minoria<sup>121</sup>. Soma-se a isso o fato de que muitos dos professores laicos não tinham o estudo de História em seu currículo. Deste modo, o ensino da História sacra acabava sendo priorizada em detrimento ao ensino da história nacional. Com a intenção de solucionar esse problema, em 1867, o ministro Coppino estabeleceu que a *Storia d'Italia* seria ensinada nos dois primeiros anos da escola normal, já que tendo cursado os dois primeiros anos desta, a pessoa tornava-se habilitada a lecionar nas escolas elementares inferiores, a qual era o único tipo de escola realmente espalhada por todo o território nacional e que era também a única freqüentada pelos setores populares<sup>122</sup>.

A Lei Casati fixava também um soldo mínimo para os professores “diferenciado de acordo com o tipo de escola onde trabalhavam (urbana/rural, inferior/superior), com o sexo e com a classe, com o grau de riqueza e com o número de habitantes do município no qual a escola se encontrava”<sup>123</sup>. A lei também estabelecia bônus aos professores que “fossem distintos no exercício da sua profissão”. Todavia, tal distinção não tinha sinônimo de habilidade didática ou de erudição extraordinária. Os prêmios eram dedicados aos professores que se encontravam perante as condições mais adversas ao exercício da sua profissão, isto é, aqueles “docentes de municípios rurais que, não obstante as dificuldades devidas ao ‘pequeno salário’ e ao elevado número de alunos que atendiam, à custa de fortes sacrifícios pessoais haviam dado às suas escolas ‘um começo estável e eficaz’ e haviam obtido ‘estima junto aos camponeses’”<sup>124</sup>. Às comunidades era permitida a seleção e a contratação de professores, que negociavam seu salário diretamente com os chefes locais. Contudo, tal prática na maioria das vezes resultava em salários inferiores ao mínimo estipulado pela letra da lei. Por isso, “a maior parte dos educadores dava aulas particulares para compensar o baixo salário que as comunidades os concediam”<sup>125</sup>. Outros tantos professores decidiram por desenvolver outras atividades profissionais para compensar a baixa remuneração<sup>126</sup>. Mesmo na última década do século XIX, a situação dos professores não havia melhorado muito, pois eles ainda sofriam com “precariedade jurídica e econômica, preparação profissional e cultural lacunosa, escassa consideração social”<sup>127</sup>. A constatação de que a formação dos professores logo após a unificação era péssima encontra justificativa, pois nesse período era necessária a formação de

---

<sup>121</sup> GHIZZONI, op. cit., p. 33.

<sup>122</sup> ASCENZI, op. cit., pp. 129-130.

<sup>123</sup> Infelizmente a autora não traz exemplo de diferenças salariais. In: GHIZZONI, op. cit., p. 35.

<sup>124</sup> Ibidem, pp. 24-25

<sup>125</sup> Ibidem, p. 35.

<sup>126</sup> Ibidem, p. 36.

<sup>127</sup> Ibidem, p. 51.

um grande número de docentes a fim de suprir a demanda de vagas<sup>128</sup>. Ademais, o exame para conseguir a licença para ensinar nas escolas elementares era considerado fácil<sup>129</sup>. Ainda assim, esperava-se muito dos professores: “eles eram convocados a radicar entre o povo os valores morais e cívicos sobre os quais se intencionava construir a nação e a promover a unificação lingüística do país” e a “mostrar-se, no interior das municipalidades onde trabalhavam, como exemplo de moral”<sup>130</sup>. Mas a necessidade por esse tipo de comportamento possuía outro motivo além de demonstrar ao povo como seria um bom exemplo de cidadão: os setores dirigentes temiam o avanço do socialismo<sup>131</sup>. Outro fenômeno interessante relacionado ao corpo docente foi a paulatina feminilização dos seus membros. Os homens, devido aos baixos salários, precariedade jurídica enfim, toda a gama de fatores que os desmotivavam, decidiam se afastar da profissão que, para as mulheres, na época, era a única forma de emancipação profissional disponível<sup>132</sup>.

A partir de 1881, desenvolveram-se conferências pedagógicas em algumas capitais provinciais “para suprir a carência de formação histórica encontrada na maioria dos professores elementares em serviço”<sup>133</sup>. As discussões sobre o ensino de história nas conferências de 1881, na grande maioria das cidades, chegaram a uma conclusão semelhante: a história deveria ser ensinada tendo o Risorgimento como ponto de partida, ou somente ele deveria ser ministrado<sup>134</sup>. Elas também significam que, paulatinamente, os docentes adquiriam consciência “sobre o papel que a história tinha a desempenhar no contexto mais amplo da educação moral e civil política das novas gerações”, que era o de criar cidadãos respeitosa às leis, com boa moral e com amor à pátria. Contudo, a conclusão obtida nas conferências somente teve resultado concreto, quanto à alteração das diretrizes de educação, após a divulgação dos programas de ensino de 1888<sup>135</sup>.

As políticas de expansão da educação elementar na Itália obtiveram resultados. Giuseppe Talamo diz que

Da criação do reino da Itália até 1876, o número de escolas elementares aumentou 61%, o número de alunos inscritos cresceu 74%, o número de professores aumentou

---

<sup>128</sup> Ibidem, p. 44.

<sup>129</sup> Ibidem, pp. 29-30.

<sup>130</sup> Ibidem, pp. 24-25.

<sup>131</sup> Ibidem, p. 54.

<sup>132</sup> Ibidem, pp. 56-59.

<sup>133</sup> ASCENZI, op. cit., p. 131.

<sup>134</sup> Ibidem, pp. 133-144.

<sup>135</sup> Ibidem, p. 145.

cerca de 80%. Também se tendo em conta do aumento geral da população, o crescimento da população escolar mostrou-se consistente (a faixa escolar dos 6 aos 12 anos entre 1861 e 1871 passou para cerca de 3 milhões a 3.216.138). A taxa de analfabetismo diminuiu entre 1861 e 1871 para 52 por mil em escala nacional. Tal diminuição foi máxima na Ligúria, no Piemonte, na Lombardia, alta na Toscana e na Emilia, média nas Marchas, em Umbria, em Abruzzo, na Sardenha, na Sicília, na Campania, e baixas na Puglia e na Calabria.<sup>136</sup>

Em 1877, após a ascensão da *Sinistra Storica* ao poder no parlamento, foi aprovada a Lei Coppino, que deveria ser aplicada de forma lenta e gradual. Ela estabelecia a obrigatoriedade dos três primeiros anos do ensino elementar, sua gratuidade e sua aconfessionalidade<sup>137</sup>. O projeto pedagógico da *Sinistra storica* culmina no programa de 1888, o qual “destinava-se a estender a instrução a um número cada vez mais amplo de pessoas e a criar uma escola laica e nacional”, cuja base teórica era o positivismo e que “concebida a instrução como oportunidade de emancipação não somente dos indivíduos, mas também do país como um todo”<sup>138</sup>. No que concerne o ensino de história, o programa de 1888 estabelecia que nos dois primeiros anos ela não seria ministrada. No entanto, era permitido ao professor que utilizasse “alguns fatos destacados da história dos hebreus, dos gregos e dos romanos, que ao instigar a fantasia das crianças, faça com que elas prestem atenção, tenham mais curiosidade e aprendam mais facilmente”<sup>139</sup>. No terceiro ano iniciava o ensino de história, no qual o professor “contará alguns fatos pertinentes à Unificação da Itália”<sup>140</sup>, isto é, seriam estudados na disciplina os “principais acontecimentos do Risorgimento italiano, a fim de fornecer aos alunos provenientes das classes populares [...] o conhecimento dos acontecimentos que levaram à conclusão do processo de unificação nacional”<sup>141</sup>. O conteúdo programado para ser trabalhado na quarta série era a história romana e medieval. E na quinta série, passava-se para a história moderna e do *Risorgimento*, a qual era centralizada nas ações dos membros da casa de Savoia e dos principais protagonistas da Unificação, Vittorio Emanuele II, Cavour e Garibaldi<sup>142</sup>. Acima de tudo, o programa de 1888 destaca o esforço que deve ser concentrado em relação à educação nacional e patriótica, pois “o ensino da

<sup>136</sup> TALAMO, op. cit., pp. 27-28.

<sup>137</sup> Ibidem, p. 28.

<sup>138</sup> GHIZZONI, op. cit., p. 36.

<sup>139</sup> I programmi del 1888. Reimpresso em: CIVRA, Marco. I programmi della scuola elementare dall’Unità d’Italia al 2000. Torino: Marco Valerio Editore, 2002, pp. 200-201.

<sup>140</sup> Ibidem, p. 201.

<sup>141</sup> ASCENZI, op. cit., p. 172.

<sup>142</sup> Ibidem, pp. 172-173.



história tem como finalidade principal de inspirar, através de exemplos, nas crianças o sentimento do dever, a devoção ao bem público e o amor à pátria”<sup>143</sup>.

Em 1894 é lançado outro programa educacional, diferente do anterior “tanto na questão de uma redução e de uma simplificação dos conteúdos, quanto do ponto de vista dos objetivos ideológicos e culturais determinados”. Tal modificação era necessária visto que o ministro Baccelli tinha noção de que os alunos saíam da escola elementar pouco preparados para a vida civil<sup>144</sup>. É bastante interessante a análise de Anna Ascenzi quanto aos objetivos do programa:

O objetivo resumido na fórmula “educar suficientemente o povo, educá-lo mais que se pode” alimentava, de qualquer forma, não somente preocupações de índole didática e pedagógica, mas também, e, sobretudo, motivações de natureza fundamentalmente política. A necessidade de trazer de volta a instrução do povo dentro de limites bem definidos e de determinadas características e extensão com base nas necessidades concretas das camadas inferiores e às necessidades específicas da vida produtiva e do mercado de trabalho nos centros urbanos e rurais, estava acompanhada, na verdade, da perspectiva de fazer da escola elementar o local e o instrumento privilegiado – ainda que não exclusivo – para uma educação cívica e nacional voltada essencialmente para reforçar a coesão social e a plena identificação das populações com as leis e as instituições do Estado liberal, através de um complexo processo de homogeneização e nacionalização dos italianos.<sup>145</sup>

Em suma, era através “da escola elementar que gerações renovadas moralmente, pelas quais o respeito às leis seja forte e invencível como o sentimento de liberdade, e o amor pela pátria se transformem em atos cotidianos de honestidade, de trabalho, de sacrifício”<sup>146</sup>. O escopo do ensino de história era agora limitado somente a história nacional e estava ligado aos conteúdos de geografia e de direitos e deveres do cidadão<sup>147</sup>. A intencionalidade do ensino através deste agrupamento disciplinar era de “fazer conhecer e amar a pátria, de tornar-se livre e grande pelas virtudes dos pensadores e dos mártires que prepararam o resgate da longa servidão” e “de querer induzir a convicção que a honra e a riqueza do país dependem da probidade, da inteligência, do trabalho e da coragem dos cidadãos”<sup>148</sup>.

<sup>143</sup> I programmi del 1888, op. cit., p. 201.

<sup>144</sup> ASCENZI, op. cit., p. 175-176.

<sup>145</sup> Ibidem, pp. 177-178.

<sup>146</sup> I programmi del 1894. Reimpresso em: CIVRA, Marco. I programmi della scuola elementare dall’Unità d’Italia al 2000. Torino: Marco Valerio Editore, 2002, p. 237.

<sup>147</sup> ASCENZI, op. cit., p. 181.

<sup>148</sup> I programmi del 1894, op. cit., p. 234.

No que tange os conteúdos que deveriam ser ensinados segundo o programa de 1894, uma grande mudança em relação ao programa anterior foi a modificação daquilo que era permitido ensinar em história durante os dois primeiros anos do ensino elementar. Deste modo, era recomendado, a fim de uma educação cívica e nacional, aos professores dos dois primeiros anos, não mais se utilizar de fatos relacionados à história dos romanos, dos gregos e dos hebreus, mas sim de “tomar oportunidades para fazer leituras sobre feriados nacionais, sobre monumentos nacionais visitados”<sup>149</sup>. No terceiro ano, os professores eram orientados a ensinar “narrativas educativas que se relacionam com os fatos e com os homens mais notáveis do Risorgimento italiano, do ano de 1848 ao de 1870” porque muitos dos alunos não chegavam a cursar as séries superiores e, por isso, deveriam saber que

nos tempos mais próximos de nós era feito, por províncias divididas e oprimidas, um grande país. Sem noção disto, não seria possível compreender plenamente o significado e a importância dos novos direitos, nem, através do exemplo histórico, fazer emergir o dever de servir a pátria com desinteresse e amor<sup>150</sup>.

No quarto ano, a orientação era de ensinar as “ideias gerais dos grandes períodos da história da Itália” e “narrativas educativas que remetam a alguns dos fatos e dos homens mais notáveis da história romana e da história medieval”. Já no quinto e último ano o conteúdo consistia de “narrativas educativas que remetam a alguns dos fatos e dos homens mais notáveis da história moderna” e “breve história do Risorgimento italiano”<sup>151</sup>. A epopeia da Unificação italiana era contada

na realidade, como [...] um grande acontecimento coletivo, uma verdadeira e própria “revolução nacional”, na qual em seu centro se colocava, de um lado a monarquia sabauda, ou seja, o rei Vittorio Emanuele II e o exército regular piemontês, de outro, o “povo” considerado em seu sentido mais amplo, significando não somente a burguesia, mas todos os italianos.<sup>152</sup>

---

<sup>149</sup> Ibidem, p. 237.

<sup>150</sup> Ibidem, p. 235.

<sup>151</sup> Ibidem, p. 249.

<sup>152</sup> ASCENZI, op. cit., p. 186.

Outra questão de importância central é a da indústria de livros didáticos. Anna Ascenzi sugere uma tipologia que identifica três distintas fases da produção de manuais didáticos italianos nos trinta anos posteriores a 1860. A primeira fase, correspondente aos primeiros anos após a Unificação, é caracterizada pela retomada de livros-texto – de história cívica e nacional, e também de história sacra – que já eram utilizados antes da criação do Estado italiano, os quais passaram a ser reimpressos após sofrerem modificações e atualizações para se adequarem ao programa de 1860. Este tipo de livro publicado nessa primeira fase gozou de certo sucesso até meados da década de 1870<sup>153</sup>. Ainda relacionado à primeira fase, a partir de 1861,

surgiram uma série de manuais e coletâneas de leitura e narrativas de história pátria redigidos por uma nova geração de escritores para as escolas das áreas do Piemonte, da Lombardia e da Toscana (professores, diretores de didática, inspetores etc.) e caracterizados, sob o perfil das formulações didáticas e das articulações dos conteúdos, por uma maior aderência ao programa pela escola elementar promulgado no ano anterior pelo ministro Mamiani.<sup>154</sup>

A segunda fase pode ser datada a partir do ano de 1865 até o final da década de 1870. Seus principais traços são uma maior propagação das obras nas escolas italianas, o aumento “dos números de compêndios e manuais de história” impressos e o aparecimento de “uma série de textos publicados por tipografias e empresas editoriais de caráter local distribuídas por todo o território nacional e não mais somente no triângulo Piemonte-Lombardia-Toscana”<sup>155</sup>. Luciano Pazzaglia identifica na segunda fase uma característica muito importante sobre a produção de manuais didáticos na época:

é conhecido que no início dos anos sessenta começou a construção dos grandes mitos do Risorgimento, com atenção especial para figuras como as de Vittorio Emanuele II, de Cavour e, naturalmente, de Mazzini e de Garibaldi. Não são poucos os novos textos para as escolas elementares que apareceram naquele período que claramente ecoavam tal processo, contribuindo, por sua vez, a radicar, nas mentes das crianças, os mitos do Risorgimento.<sup>156</sup>

---

<sup>153</sup> Ibidem, p. 147. E também PAZZAGLIA, Luciano. I Libri di testo: Il caso del Giannetto di Parravicini. In BALLINI, Pier Luigi; PÉCOUT, Gilles (eds.). Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'ottocento. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, lettere Ed arti, 2007, p. 147.

<sup>154</sup> Ibidem, p. 150.

<sup>155</sup> Ibidem, pp. 152-153.

<sup>156</sup> PAZZAGLIA, op. cit., p. 149.

Uma peculiaridade desta segunda fase é a publicação de livros de texto especialmente escritos para as meninas. Em geral, estes manuais tratavam-se de “biografias de mulheres célebres e de narrativas de acontecimentos e episódios da história da Itália antiga e moderna que tiveram como protagonistas figuras femininas de esposas, mães exemplares e de jovens ilustres”, cujo objetivo ulterior era mostrar às alunas “exemplos de espírito de sacrifício, de dedicação à família, de virtude civil e religiosa e de amor pátrio”<sup>157</sup>.

A terceira fase relativa à produção de livros didáticos na Itália na segunda metade do século XIX pode ser datada do início da década de 1880 até a promulgação do programa para a escola elementar de 1888. É uma fase marcada “pelo aumento do número de livros-texto publicados” e

pela tentativa de autores e tipografias/editoras de adequar o produto editorial às inovações introduzidas na escola elementar depois da chegada ao poder da *Sinistra* de Depretis e, sobretudo, de experimentar formas narrativas e lingüísticas mais em sintonia com a maior exigência de uma educação do sentimento nacional designada a instrução primária e popular pelos teóricos da pedagogia positivista, e, em um diferente nível, pelos homens da *Sinistra*<sup>158</sup>.

Também é notável que o objetivo dos textos não era mais somente fazer com que as crianças “entendessem plenamente os princípios do Estado nacional”. Agora, uma significativa parte dos textos escritos tinha como meta principal “convidá-los a amar a pátria, a honrá-la e a defendê-la”<sup>159</sup>. Uma das novas formas narrativas e lingüísticas utilizadas é o emprego de uma terminologia de caráter religioso, relacionada a uma “tendência de *sacralização* à epopeia do risorgimento e a exaltação em termos propriamente religiosos dos protagonistas do processo de unificação nacional”<sup>160</sup>, em outras palavras, buscou-se na história sacra a inspiração para contar, de um modo diferente, a história do *Risorgimento*. Destarte, não é sem razão que, foram utilizados termos que remetem a um traço de religiosidade como, por exemplo, “*mártir/martírio, salvador/salvação, redentor/redenção,*

<sup>157</sup> ASCENZI, op. cit., p. 156.

<sup>158</sup> Ibidem, pp. 157-158.

<sup>159</sup> PAZZAGLIA, op. cit., p. 150.

<sup>160</sup> ASCENZI, op. cit., p. 160, grifo da autora.

*providência/expição*” ou expressões como “a santa causa da Itália, a missão *salvifica*\*, a sagrada tarefa de libertar os povos oprimidos”<sup>161</sup>.

Algo diferente, considera Anna Ascenzi, é o surgimento a partir de 1878 de uma quantidade considerável de biografias em homenagem ao rei Vittorio Emanuele II, que falecera a 9 de janeiro do mesmo ano. Mas este será o assunto do próximo capítulo.

---

<sup>161</sup> Ibidem, p. 161.

\* que traz consigo ou garante a salvação espiritual.

### 3 A VIDA DO REI SERVE DE EXEMPLO

O caso particular das biografias do rei Vittorio Emanuele II que começaram a ser produzidas logo após a sua morte é de maior interesse, pois é nessa tipologia que a obra a qual este trabalho pretende analisar se encaixa.

O repentino falecimento do soberano italiano, a 9 de janeiro de 1878, causou uma enorme comoção no povo italiano. Ciente disso, a classe dirigente liberal procurou aproveitar-se politicamente da grande participação popular no luto pela morte do monarca para a construção do “mito do grande rei”. Ela buscava, não somente, “exaltar a identificação exclusiva de Vittorio Emanuele II e da monarquia da casa de Savoia com todo o processo de unificação do país”<sup>162</sup>, mas também procurava “confirmar uma imagem do soberano defunto como perfeita encarnação da história, da cultura e dos ideais e aspirações de todo o povo italiano, sem diferenças em relação à posição social”<sup>163</sup>. Ou seja, decidiram por reforçar a política de nacionalismo oficial pré-existente, enfatizando a imagem do rei através da educação. O ramo da publicação de livros didáticos teve um importante papel na execução de tal projeto, por meio da edição de diversas biografias cujo personagem principal era o rei Vittorio Emanuele II “destinadas a serem utilizadas, como leituras complementares para o ensino da história nacional, nas diversas séries e graus escolares”<sup>164</sup>. A intencionalidade destas obras “era dupla: por um lado, de fato, ela seguia os módulos tradicionais da narrativa histórica como meio de adestramento moral; por outro lado, se caracterizava especialmente como ferramenta de promoção de uma vigorosa consciência cívica e patriótica”<sup>165</sup>.

As obras, em geral, além de possuírem a temática como traço comum, também compartilham outras características. Uma delas é o uso de uma linguagem mais simples e acessível, pois o público alvo era predominantemente o mais jovem. Também nota-se, muitas vezes, junto ao texto, o uso complementar de um “aparato iconográfico voltado a aumentar a eficácia do texto escrito e a envolver o leitor emocionalmente”<sup>166</sup>. A estrutura narrativa é outra peculiaridade comum a estas obras. Ela mostra o rei tendo uma boa convivência em família, mostrando inclinação, desde a infância, para os assuntos bélicos, portador de um “equilíbrio harmonioso entre o amor pela pátria e a religião dos pais”, de um “brilhante

---

<sup>162</sup> ASCENZI, op. cit., p. 162.

<sup>163</sup> Idem.

<sup>164</sup> Ibidem, p. 163.

<sup>165</sup> Ibidem, p. 164.

<sup>166</sup> Idem.

heroísmo nos campos de batalha”, de “lealdade e *galantomismo*\* a toda prova” e de “perspicácia política superior a qualquer um”<sup>167</sup>. Resumidamente, segundo Anna Ascenzi, as biografias/hagiografias apresentam

um modelo de humanidade no qual estão reunidos tanto as virtudes e os princípios éticos e religiosos que concernem a esfera individual e familiar, quanto os ideais cívicos e patrióticos legados ao novo horizonte político do Estado nacional, em uma síntese de rara eficácia não somente pelo linguajar evocativo e a referência a cenários e a acontecimentos que colocam os eventos históricos em uma dimensão mítica, capaz de atrair a imaginação e de suscitar o envolvimento da empatia das crianças; mas também pela capacidade de estimular nos jovens leitores um confronto direto e constante com escolhas e comportamentos inspirados por um forte sentimento pela pátria<sup>168</sup>.

Destarte, há uma aproximação da proposta narrativa das biografias de Vittorio Emanuele II com as tradicionais hagiografias já utilizadas pela igreja católica por alguns séculos, no meio educacional, como instrumento para promoção dos ideais e dos costumes morais e religiosos, a ponto de poder ser considerada como

total retomada e reinterpretação de um gênero literário no sentido laico e patriótico, o qual, destinado tradicionalmente a veicular modelos de santidade e de comportamento religioso, ressurgiu agora como meio de difusão, entre as populações da península, de uma identidade nacional comum a ser formada e reforçada através da *sacralização* dos modelos civis e a transposição no plano político da linguagem e do aparato simbólico característico da religião católica<sup>169</sup>.

A obra de Benedetto Schiattaregia<sup>170</sup> foi publicada pela primeira vez no ano de 1878 e pela última vez no ano de 1896, ao longo de dezessete edições. Neste período, ela foi modificada não somente em seu conteúdo, mas também o seu próprio título foi alterado diversas vezes<sup>171</sup>. Sua primeira edição era intitulada *Vita di Vittorio Emanuele II primo re*

---

\* Significa o comportamento ou mentalidade própria do *galantuomo*, que, por sua vez, é um homem honesto, correto, de palavra.

<sup>167</sup> Ibidem, pp. 164-165.

<sup>168</sup> Ibidem, p. 165.

<sup>169</sup> Ibidem, p. 166, grifo da autora. Ver também DOSSE, op. cit., p. 179; e DE CERTEAU, op.cit., p. 273.

<sup>170</sup> Sabe-se somente que Schiattaregia foi um professor que trabalhava em Roma.

<sup>171</sup> Aqui é utilizado o levantamento de Anna Ascenzi sobre os livros-texto utilizados nas escolas italianas no século XIX, e de alguns dados disponíveis no site da biblioteca de Harvard. Infelizmente, a autora não colocou em sua coletânea o número de páginas de cada exemplar. Não obstante, no decorrer desta pesquisa, foram

*d'Italia, scritta per i fanciulli e le fanciulle delle scuole municipali di Roma e d'Italia*<sup>172</sup> e foi publicada em Turim pela editora Paravia. Sua segunda edição, revelada no ano seguinte, teve o título modificado para *Vita di Vittorio Emanuele II primo re d'Italia, scritta per i fanciulli e le fanciulle delle scuole municipali di Roma e d'Italia*<sup>173</sup>. A terceira edição manteve o título e foi publicada em 1880 pela mesma editora<sup>174</sup>. A quarta edição, lançada em 1883, teve o título modificado novamente, desta vez para *Vita di Vittorio Emanuele II che vuol dire storia del risorgimento italiano, scritta per i fanciulli e le fanciulle delle scuole municipali di Roma e d'Italia*<sup>175</sup>. No ano seguinte, duas versões da quinta edição foram impressas<sup>176</sup>: uma em Roma, pela editora Forzani, intitulada *Vita di Vittorio Emanuele II e storia del Risorgimento italiano*; e outra, em Turim, com o título *Vita di Vittorio Emanuele II primo re d'Italia, scritta per i fanciulli e le fanciulle delle scuole municipali di Roma e d'Italia*<sup>177</sup>. Já a sexta edição foi publicada, no ano de 1885, em Roma pela tipografia *dell'Ospizio di S. Michele*, com o mesmo título da quarta edição<sup>178</sup>. A sétima edição foi impressa em Roma, pela tipografia Forzani, no ano de 1886 com o título de *Vita di Vittorio Emanuele II che vuol dire storia del Risorgimento italiano*<sup>179</sup>. No ano de 1887, a oitava e a nona edições foram publicadas em Roma pela editora Forzani intitulada *Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II che vuol dire storia del Risorgimento italiano, con illustrazioni, dedicata ai fanciulli di Roma e d'Italia*. A nona edição também foi publicada em Turim, pela editora Paravia, no mesmo ano, sob o título de *Vita di Vittorio Emanuele II primo re d'Italia per i fanciulli e le fanciulle delle scuole municipali di Roma e d'Italia*<sup>180</sup>. A décima edição, no ano de 1888, foi publicada em Roma pela Tipografia da Câmara dos Deputados intitulada *Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II, che vuol dire Storia del risorgimento italiano*<sup>181</sup>. A décima-primeira edição e a décima-segunda foram lançadas no ano seguinte, pela mesma editora, com o título bastante incrementado: “*Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II che vuol dire storia del Risorgimento italiano dedicata alla gioventù italiana. Premiata dall’XI Congresso*

---

encontradas três edições da obra de Schiattaregia. A quinta edição, publicada em Roma, possuía 85 páginas. A décima-segunda edição tinha 95 páginas. Já a décima-sétima edição apresentava 103 páginas.

<sup>172</sup> ASCENZI, op. cit., p. 504.

<sup>173</sup> Ibidem, p. 507.

<sup>174</sup> Ibidem, p. 509.

<sup>175</sup> Ibidem, p. 516.

<sup>176</sup> Não foi possível verificar se, no caso das publicações ocorridas no mesmo ano nas cidades de Turim e Roma, essas edições são semelhantes ou não.

<sup>177</sup> ASCENZI, op. cit., p. 519.

<sup>178</sup> Ibidem, p. 523.

<sup>179</sup> Ibidem, p. 527.

<sup>180</sup> Ibidem, p. 530.

<sup>181</sup> Informações disponíveis em <<http://discovery.lib.harvard.edu/?itemid=|library/m/aleph|006879216>>, acessado em 08 de novembro de 2010.



*pedagogico tenuto a Roma nel 1880 e da il re e la regina d'Italia*”<sup>182</sup>. Ascenzi também elenca três outras edições que foram publicadas antes da décima-sétima, contudo, ela não as numera. Nem há referências no site da biblioteca de Harvard. Esta lacuna nas edições listadas encontra justificativa nas seguintes palavras de Choppin:

O pouco interesse demonstrado, até estes últimos vinte anos, pelos manuais antigos e pela sua história decorre não somente das dificuldades de acesso às coleções, mas também de sua incompletude e sua dispersão. Ou talvez, ao contrário, devido a grande quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada<sup>183</sup>.

A primeira das três edições não-numeradas foi impressa em 1893 pela Tipografia da Câmara dos Deputados é intitulada *Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II, che vuol dire storia del Risorgimento italiano. Con illustrazioni, dedicata al valoroso esercito italiano*<sup>184</sup>. A segunda, publicada em 1894, pela mesma editora, tem o título de *Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II che vuol dire storia del Risorgimento italiano con illustrazioni*<sup>185</sup>. A terceira, também de 1894, foi lançada em Turim, sob o título de *Vita di Vittorio Emanuele II primo re d'Italia per i fanciulli e le fanciulle delle scuole municipali di Roma e d'Italia*<sup>186</sup>. Finalmente, a décima-sétima edição, a qual foi a última que se teve notícia. Ela foi publicada em Roma, pela editora Voghera, no ano de 1896, com o título de *Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II che vuol dire storia del Risorgimento italiano, con illustrazioni, dedicata alla gioventù italiana*. No mesmo ano, em Turim, pela Paravia, é publicada sob o título *Vita di Vittorio Emanuele II primo re d'Italia per i fanciulli e le fanciulle delle scuole municipali di Roma e d'Italia*<sup>187</sup>.

Após este breve histórico a respeito do livro, dar-se-á início a análise do conteúdo histórico presente na décima-sétima edição impressa em Roma no ano de 1896, resultado de uma política de nacionalismo oficial. Sua intencionalidade era a construção da imagem do rei como o verdadeiro pai da pátria e como o exemplo de grande homem a ser seguido. O autor,

<sup>182</sup> ASCENZI, op. cit., p. 543, para os dados da décima-primeira edição. Já os dados da décima-segunda edição foram retirados de <http://discovery.lib.harvard.edu/?itemid=|library/m/aleph|002058574>, acessado em 08 de novembro de 2010.

<sup>183</sup> CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In: História da Educação. Pelotas Vol. 6, n. 11 (abr. 2002), p. 8.

<sup>184</sup> ASCENZI, op. cit., p. 569.

<sup>185</sup> Ibidem, p. 573.

<sup>186</sup> Ibidem, p. 574.

<sup>187</sup> Ibidem, p. 585.

nas primeiras páginas, já demonstra sua intenção de adestramento moral e cívico ao dedicar seu livro “à juventude italiana” que encontrará nele “muitos exemplos de virtude e de heroísmo para serem seguidos em Vittorio Emanuele”<sup>188</sup>. Também não demora a aparecer a reinterpretação e a alteração dos fatos ocorridos no processo de unificação a fim de colocar a casa de Savoia na posição central no rol dos protagonistas do Risorgimento. Sempre que há uma referência a um membro da casa de Savoia, o nome dele ou dela sempre é acompanhado de um ou dois adjetivos de conotação positiva. Outro artifício utilizado por Schiattaregia é o uso de supostas cartas e falas de pessoas próximas ao rei com a finalidade de comprovar todos os predicados atribuídos a Vittorio Emanuele.

Segundo o autor, já na época do nascimento do rei, “o futuro libertador da Itália”<sup>189</sup>, existia no Piemonte a presença do sonho de união entre os estados da península, “contudo os déspotas europeus ainda tinham muita força para sufocar essas nobres aspirações”<sup>190</sup>. O tema da opressão estrangeira como principal obstáculo a unificação persiste durante toda a narrativa do livro.

No capítulo referente à infância de Vittorio, ele é apresentado como uma criança exemplar que nutre muito amor tanto por sua mãe como por seu irmão. Sua mãe era uma “mulher de mente privilegiada e de sentimentos nobilíssimos”<sup>191</sup> e o menino era tão cheio de amor por ela, a ponto de “ser doloroso para ele se afastar [...] de sua mãe, e que ele era seu companheiro inseparável em casa, nos passeios e em todos os lugares”. Amor também não falta ao seu irmão mais novo, Ferdinando, pois em uma suposta carta enviada pela mãe deles a uma condessa, ela diz que “é uma delícia vê-los juntos”. A predestinação guerreira, traço central nas hagiografias laicas – obras nas quais o herói, cheio de virtudes, não mais se transforma em mártir em nome da causa cristã, mas sim da pátria – evidencia-se, por sua vez, pois o passatempo preferido do pequeno Vittorio era brincar com “os soldadinhos, as pequenas armas, as espadinhas”<sup>192</sup>. É interessante a narrativa do salvamento da “vida do futuro redentor da Itália”<sup>193</sup> – nota-se aqui a utilização de um termo sacralizador – de um incêndio por sua ama-seca, que veio a falecer no sinistro.

---

<sup>188</sup> SCHIATTAREGIA, Benedetto. *Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II che vuol dire storia del Risorgimento italiano, con illustrazioni, dedicata alla gioventù italiana*. Roma: Enrico Voghera, 1896, 17ª Ed, p. 11.

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>190</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>191</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>192</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>193</sup> *Ibidem*, p. 17.

O predestinado libertador necessitaria, obviamente, de estudo a fim de manifestar o seu destino. Assim, o menino Vittorio recebeu educação por meio de dois grandes homens: Charvaz, um “sacerdote correto e muito instruído” e Cesare Saluzzo, “de família antiga e nobre”. O primeiro o instruiu “nas línguas e nas ciências”, educou-o para ser um homem justo e honesto. Para o autor, graças à influência de Charvaz que Vittorio nutriu amor pela pátria e respeito à religião dos seus ancestrais. Saluzzo, por sua vez, educava Vittorio “nas disciplinas militares”<sup>194</sup>.

Em abril de 1842, Vittorio Emanuele casa-se com Maria Adelaide da Áustria, “filha do vice-rei da Lombardia e do Vêneto, mulher rica de graça e de virtude”. O povo italiano era oprimido pelos austríacos e seu futuro rei casa justamente com uma moça que tinha relações de parentesco com os seus opressores. Ora, é claro que Schiattaregia encontraria uma saída para este dilema. Diz ele que o povo italiano temia que o casamento entre Vittorio e Maria fosse um empecilho à meta da Unificação, “contudo se enganavam, e os fatos mostraram claramente que os motivos do matrimônio foram as claras virtudes da esposa e talvez até mesmo a ideia de acalmar as suspeitas da Áustria e de apressar, com maior segurança, os eventos futuros”<sup>195</sup>.

Na guerra de 1848, voluntários e soldados italianos de toda a península juntaram-se às tropas do “generoso Piemonte” na luta contra os austríacos. Até os soldados do exército papal, que havia sido enviado somente para observar a peleja, escutaram “o grito de guerra de independência e espontaneamente tomaram parte na luta gloriosa”. Carlo Alberto “em todos os encontros com o inimigo mostrava-se destemido”. Já Vittorio Emanuele comparecia sempre “animado e impetuoso”, e seu gosto pela luta é tanto que Schiattaregia relata que em um dia o futuro rei exclama: “*Que bela música é aquela do campo de Batalha!*”<sup>196</sup>.

Numa batalha a 6 de maio, em Santa Lucia, novamente destaca-se o caráter sagrado do Risorgimento. Os austríacos encontravam-se em maior número, porém isso não abate o futuro rei. Ele, “animado e pronto, com um punhado de valorosos soldados, lançou-se aos inimigos e nos abriu um caminho para a *salvação*”. Semanas mais tarde, em outro conflito, Vittorio tem o seu “*batismo de sangue*” ao ser ferido na coxa numa batalha em que, devido a sua liderança, os austríacos bateram em retirada<sup>197</sup>. Todavia, logo “os partidos extremistas começaram a conturbar a península”. Carlo Alberto é abandonado pelo comandante napolitano e pelas

---

<sup>194</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>195</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>196</sup> Ibidem, p. 27, grifo do autor.

<sup>197</sup> Ibidem, p. 28, grifos meus.

tropas papais<sup>198</sup>. Os austríacos se reorganizam e, após muita luta, uma trégua entre as partes é assinada<sup>199</sup>. Sabe-se que o processo de Unificação italiana foi bastante complexo e conturbado. A obra de Schiattaregia, por ser pró-casa de Savoia, não poderia atribuir os fracassos das guerras a Carlo Alberto nem a Vittorio Emanuele, logo a saída encontrada pelo autor é de culpar os outros aliados pelas derrotas.

Em 1849, as hostilidades recomeçaram. Carlo Alberto, que era retratado como um grande líder, tinha consciência de que seu exército, naquele momento, não teria condições de sustentar uma nova guerra contra a Áustria. Contudo, ele foi “pressionado pelos impacientes que não enxergavam as dificuldades e o perigo”<sup>200</sup> e, por isso, partiu para a luta. Como previsto, a nova guerra foi um fracasso e Carlo decide abdicar do trono em nome de Vittorio. Carlo Alberto, em frente aos seus generais, faz seu discurso de abdicação, “beija a testa do filho Vittorio em meio ao pranto de todos, e então, triste e calado, acompanhado por um só servo, vai para o exílio voluntário no Porto, cidade de Portugal”<sup>201</sup>.

As condições de trégua impostas pela Áustria eram “a abolição do Statuto, a supressão da bandeira nacional, o retorno puro e simples ao regime absolutista e a aliança com eles”. Vittorio respondeu que se o marechal Radetzky quisesse uma guerra até a morte, ele teria, pois o rei somente sucumbiria de maneira honrosa. Assim, o poder das “palavras enérgicas”<sup>202</sup> do monarca resultou em um acordo menos humilhante ao Piemonte.

Acredita-se que Vittorio Emanuele II concentrava-se mais nos assuntos militares do que na administração do Estado<sup>203</sup>. Para Schiattaregia, sim, ele se interessava pelos negócios do Estado, mas as guerras pela libertação da Itália tinham também a sua importância. O rei mantinha sempre seus olhos bem abertos em relação aos interesses estatais, apesar de ter homens notáveis como seus assistentes<sup>204</sup>. No caso das reformas econômicas e estruturais promovidas por Cavour, o autor argumenta que fora Vittorio o responsável pelas melhorias, o “sábio e fiel conselheiro Camillo Benso”<sup>205</sup> somente o auxiliou. Depois de finalizada a Unificação, “Vittorio podia atender com mais vigor aos assuntos do Estado, e confirmou, junto à nação e junto à Europa sua reputação como um monarca sagaz e inteligente”<sup>206</sup>.

---

<sup>198</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>199</sup> Ibidem, p. 30.

<sup>200</sup> Ibidem, p. 33.

<sup>201</sup> Ibidem, p. 34.

<sup>202</sup> Ibidem, p. 35.

<sup>203</sup> DUGGAN, op. cit., p. 121.

<sup>204</sup> SCHIATTAREGIA, op. cit., p. 36.

<sup>205</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>206</sup> Ibidem, p. 69.

De modo a reforçar o compromisso do rei com a causa da Unificação italiana, a qual ele queria a qualquer custo, Schiattaregia atribui a Vittorio as seguintes palavras: “o dia em que a Itália quiser a república, vou me retirar à vida privada, e pedirei apenas para poder comandar um regimento quando a pátria for ameaçada pelo estrangeiro”<sup>207</sup>.

Foi visto que os livros didáticos escritos após a Unificação italiana mostravam que todos os diferentes grupos que a perseguia acabavam convergindo em nome do mesmo ideal. Na obra de Schiattaregia, tal estratégia também se evidencia. Após a guerra da Crimeia, por exemplo, “as melhores mentes da península, os patriotas mais corajosos e destemidos [...] se reuniram ao redor de Vittorio”<sup>208</sup> e que, devido a sua lealdade, ele conseguiu obter a “simpatia dos republicanos, e por isso muitos seguidores das doutrinas de Mazzini tornaram-se monarquistas”<sup>209</sup>. Na guerra de 1859, “o corajoso Garibaldi, que se tornou também amigo da monarquia, liderava várias esquadras de voluntários”<sup>210</sup> nos campos de batalha; e após a tomada de Nápoles, em uma sacada na frente do povo que estava em júbilo, o rei chamou Garibaldi de “seu melhor amigo”<sup>211</sup>.

Na empreitada de Garibaldi pelo sul, Vittorio Emanuele foi decisivo ao “chegar correndo para ajudar Garibaldi e determina a queda dos Bourbons”<sup>212</sup> em Nápoles, com direito a entrada triunfal do rei na cidade após o plebiscito que optou pela união com o resto da Itália.

Então agora a Itália se encontrava unificada, faltando apenas a libertação do Vêneto e a ocupação de Roma, e Vittorio Emanuele era proclamado seu primeiro rei. Contudo, percebe-se um silêncio comprometedor na narrativa de Schiattaregia. Ele não explica, sequer menciona, os motivos da escolha do novo rei pela manutenção do nome Vittorio Emanuele II, ao invés da escolha do nome Vittorio Emanuele I, que seria mais apropriado, visto que ele havia acabado de se tornar o primeiro rei da Itália.

Três anos após uma tentativa fracassada de voluntários tomarem Roma em 1867, o rei aproveita a guerra franco-prussiana para tomar a cidade. Antes de agir, ele tenta um acordo com o Papa, que não aceita. Vittorio, então, “envia suas tropas para ocupar Roma, sob o comando dos generais Bixio e Cadorna”<sup>213</sup>. O curioso é que o exército encontrou resistência para tomar a cidade, contudo, segundo Schiattaregia, depois de adentrarem pela porta Pia, o

---

<sup>207</sup> Ibidem, p. 37.

<sup>208</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>209</sup> Ibidem, p. 41.

<sup>210</sup> Ibidem, p. 45.

<sup>211</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>212</sup> Ibidem, p. 56.

<sup>213</sup> Ibidem, p. 68.

povo da cidade os aclamou, pois “finalmente viram a sua gloriosa cidade tornar-se a capital de uma grande nação”<sup>214</sup>.

Schiattaregia sustenta que Vittorio era admirado por todos, inclusive na hora da sua morte. O seu falecimento “joga toda a nação em luto e numa enorme dor, e todo o mundo civil, admirador das virtudes de Vittorio, chora amargamente”<sup>215</sup>. As pessoas de todas as cidades italianas e de todas as colônias vão para as igrejas “para rezar pela grande alma do seu rei”<sup>216</sup>. Ao funeral, enviaram representantes todas as cidades, comunidades, institutos e associações italianas. Também foram representadas quase todas as nações e todas as cortes do velho e do novo mundo<sup>217</sup>.

Assim é finalizado o conteúdo histórico do livro de Schiattaregia. Colocando o rei como o protagonista do Risorgimento, o autor o mitifica: dá-lhe características de herói, de líder nato, cujo destino era, infalivelmente, criar o Estado italiano. A Itália precisava, de certa forma, após a sua Unificação, legitimar seu Estado aos seus habitantes. Necessitava fazer deles cidadãos. Carecia incutir neles um sentimento de nacionalidade. O professor Benedetto resolveu responder a esta demanda escrevendo um livro de educação cívica, na qual, ele cria uma imagem idealizada do rei. Pode-se dizer que ele ajusta “a personalidade do salvador virtual” às “necessidades de uma sociedade em um dado momento de sua história”<sup>218</sup>. Pois “é precisamente nesses períodos de intermitência da legitimidade, nesses momentos de desequilíbrio, de incerteza ou de conflito que estão cronologicamente situados os apelos mais veementes à intervenção do herói salvador”<sup>219</sup>.

---

<sup>214</sup> Ibidem, p. 69.

<sup>215</sup> Ibidem, p. 64.

<sup>216</sup> Ibidem, pp. 64-65.

<sup>217</sup> Ibidem, p. 83.

<sup>218</sup> GIRARDET, op. cit., p. 82.

<sup>219</sup> Ibidem., p. 89.

## CONCLUSÃO

A intenção deste trabalho foi analisar a construção do mito político do rei no livro-texto escrito por Benedetto Schiattaregia chamado *Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II* (edição de 1896). O mito político do rei faz parte de um conjunto maior de “mitos do Risorgimento”, os quais retratam a Unificação italiana como algo inevitável que contou com a ação conjunta de seus principais protagonistas: Vittorio Emanuele II, Cavour e Garibaldi. Nota-se que Mazzini é excluído, pois seu projeto de unificação culminava com o fim da monarquia.

A análise teve início com uma breve discussão sobre o processo de Unificação italiana. Mostrou-se que havia três distintos programas políticos cujo objetivo principal era o estabelecimento de um Estado italiano. O projeto republicano, idealizado por Giuseppe Mazzini. O projeto neo-guelfo, que pretendia que a unificação ocorresse sob o comando do Papa com o apoio militar do exército piemontês. O projeto vencedor foi o que pretendia que o Piemonte liderasse a construção do Estado. Esse projeto ganhou força na década de 1850 devido a alguns fatores: a guinada conservadora do Papa Pio IX que fez com que muitos neo-gueifos vissem o projeto piemontês como o único viável; o fracasso das revoluções de 1848 que fez o mesmo com muitos republicanos, os quais terminaram por se exilar no Piemonte; o rápido desenvolvimento econômico do Estado da casa de Savoia que fez com que ele fosse o único com condições materiais suficientes para realizar tal tarefa. Aliado a isso, a conjuntura internacional foi favorável devido às vitórias da Prússia sobre a Áustria em 1866 e sobre a França em 1870-1871.

No segundo capítulo foi visto, brevemente, como se desenvolveu o sistema escolar, público, gratuito e obrigatório, com ênfase no ensino elementar, na península itálica após a unificação do país. Foi apresentada a situação da classe docente, que durante o período estudado, sofreu com escassa preparação, baixa remuneração – muitas vezes abaixo do mínimo estabelecido pela Lei Casati –, baixo prestígio jurídico e econômico, enquanto que deles era esperado nada menos do que um comportamento moral exemplar. Ademais, devido aos baixos salários, muitos dos professores acabavam por realizar atividades extras para complementar a renda, que iam desde aulas particulares até a executar alguma outra profissão em meio período. E isso, paulatinamente contribuiu para uma feminilização do corpo docente: muitos homens não mais tinham vontade de dar aula e ser professora era a única forma que a mulher encontrava para realizar sua emancipação.

Foi visto também que para executar um projeto de homogeneização cultural a fim de fazer com que a população da península se transformasse na nação italiana era necessária a expansão e a regulação do sistema escolar. Estabeleceu-se que pelo menos em algumas séries do ensino elementar seria obrigatória a frequência de todos. Também foram estudadas as mudanças nos programas de ensino em relação à cátedra de história na escola elementar e as recomendações aos professores sobre o conteúdo a ser ministrado em cada ano escolar.

No momento seguinte, foi apresentada as três fases de publicação de livros-texto nas três décadas que seguem à Unificação italiana. Na última destas fases, há o caso especial das biografias em homenagem ao rei, da qual faz parte o livro analisado. Schiattaregia mostra que o rei teve uma vida que serve como exemplo moral e de amor à pátria. Ele cria o mito na sua obra através de um discurso que toma emprestado características antes utilizadas nas hagiografias – vidas de santos – como a predestinação à glória e a heroificação do sujeito.



## BIBLIOGRAFIA

### FONTE PRIMÁRIA:

SCHIATTAREGIA, Benedetto. **Vita dell'immortale re Vittorio Emanuele II che vuol dire storia del Risorgimento italiano, con illustrazioni, dedicata alla gioventù italiana.** Roma: Enrico Voghera, 1896, 17ª Ed.

### FONTES SECUNDÁRIAS:

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ANDERSON, Betty S. Writing the Nation: Textbooks of the Hashemite Kingdom of Jordan. **Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East**, Volume 21, Number 1&2, 2001, pp. 5-14.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas.** . São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

APPLE, Michael W. The Text and Cultural Politics. **Education Researcher** 21, 1992.

ASCENZI, Anna. **Tra Educazione etico-civile e contruzione dell'identità nazionale.** Milão: Vita & Pensiero, 2004.

ATKINSON, David; COSGROVE, Denis. Urban Rhetoric and Embodied Identities: City, Nation, and Empire at the Vittorio Emanuele II Monument in Rome, 1870–1945. **Annals of the Association of American Geographers**, 88(1), 1998, pp. 28–49.

BALAKRISHNAN, Gopal (org.). **Um mapa da questão nacional.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000..

BALLINI, Pier Luigi; PÉCOUT, Gilles (eds.). **Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'ottocento.** Venezia: Istituto Veneto di Scienze, lettere Ed arti, 2007.

BANTI, Alberto Mario. Reply. **Nations and Nationalism** 15 (3), 2009, 446–454.

BERGER, Stefan; DONOVAN, Mark; PASSMORE, Kevin (eds.). **Writing national histories: Western Europe since 1800.** Londres: Routledge, 1999.

BERTONHA, João Fábio. **Os italianos.** São Paulo: Contexto, 2005.

- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 10. ed. Brasília: Edunb, 1997. 2 v.
- BREUILLY, John. Risorgimento nationalism in the light of general debates about nationalism. **Nations and Nationalism** 15 (3), 2009, 439–445.
- BRICE, Catherine. Alberto M. Banti: a historian of politics?. **Nations and Nationalism** 15 (3), 2009, 434–438.
- BRZEZINSKI, Zbigniew K.; FRIEDRICH, Carl J.. **Totalitarian dictatorship and autocracy**. 2. ed. New York: Frederick A. Praeger, 1966.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas: Papirus, 1998.
- CARDOZA, Anthony. Cavour and Piemont. In: DAVIS, John A.(ed.). **Italy in the Nineteenth Century**. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 108-131.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CIVRA, MARCO. **I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000**. Torino: Marco Valerio Editore, 2002
- CHILOSI, David. “Old wine in new bottles”: civic nation-building and ethnic nationalism in schooling in Piedmont, ca. 1700–1861. **Nations and Nationalism** 13 (3), 2007, 417–436.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. In: **História da Educação**. Pelotas Vol. 6, n. 11 (abr. 2002), p. 5-24.
- \_\_\_\_\_. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: **História da educação**. Pelotas, RS Vol. 13, n. 27 (jan./abr. 2009), p. 9-75
- CHUN, Allen. From Nationalism to Nationalizing: Cultural Imagination and State Formation in Postwar Taiwan. **The Australian Journal of Chinese Affairs**, No. 31 (Jan., 1994), pp. 49-69.
- CULP, Robert. Rethinking Governmentality: Training, Cultivation, and Cultural Citizenship in Nationalist China. **The Journal of Asian Studies**, Vol. 65, No. 3 (Aug., 2006), pp. 529-554.
- DARLING, Linda Farr. The Essential Moral Dimensions of Citizenship Education: What Should We Teach? **Journal of Educational Thought** Vol. 36, No. 3, 2002, 229-247.
- DAVIS, John A.(ed.). **Italy in the Nineteenth Century**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2. ed. 5. reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**. São Paulo: EDUSP, 2009.

DIMITROVA, Snezhana. Traumatizing History: Textbooks in Modern Bulgarian History and Bulgarian National Identity (1917-1996). **Studies in Ethnicity and Nationalism**, Vol. 3, No. 1, 2003, pp 56-72.

DOUGHTY, Jonathan. Maintaining a Chinese Nationalism: Patriotic Education, Second-hand Rose and the Politics of 'National Conditions'. **Studies in Ethnicity and Nationalism**: Vol. 9, No. 2, 2009, pp 198-212.

DOUMANIS, Nicholas. **Italy, Inventing the Nation**. Londres: Arnold Press, 2001.

DOS SANTOS, Ademir Valdir. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

DUGGAN, Christopher. **A concise history of Italy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GELLNER, Ernest. **Nações e Nacionalismos**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GENTILE, Emilio: **The struggle for modernity**. Westport: Praeger Publishers, 2003.

GHIZZONI, Carla. Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità Allá Grande Guerra. In: SANI, Roberto; TEDDE, Angelino (eds.). **Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento**. Milão: Vita e Pensiero, 2003, pp. 19-80.

GILBERT, Mark F.; NILSSON, K. Robert; **Historical Dictionary of Modern Italy**. 2. ed. Lanham: Scarecrow Press, 2007.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOOCH, John. **The Unification of Italy**. Londres: Routledge, 1986.

GROBSBY, Steven. **Nationalism A Very Short Introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. **The penguin atlas of world history volume 2**. Londres: Penguin Books, 2003.

HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence (org.). **A Invenção das tradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOBBSAWM, Eric J.. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

I programmi del 1888. Reimpresso em: CIVRA, Marco. **I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000**. Torino: Marco Valerio Editore, 2002, pp. 183-210.

I programmi del 1894. Reimpresso em: CIVRA, Marco. **I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000**. Torino: Marco Valerio Editore, 2002, pp. 211-250.

ISABELLA, Maurizio. Emotions, rationality and political intentionality in patriotic discourse. **Nations and Nationalism** 15 (3), 2009, 427–433.

KERTZER, David I.. Religion and Society, 1789-1892. In: DAVIS, John A.(ed.). **Italy in the Nineteenth Century**. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 181-205.

KÖRNER, Axel; RIAL, Lucy. Introduction: the new history of Risorgimento nationalism. **Nations and Nationalism** 15 (3), 2009, 396–401.

KÖRNER, Axel. The Risorgimento's literary canon and aesthetics of reception: some methodological considerations. **Nations and Nationalism** 15 (3), 2009, 410–418.

LANARO, Silvio. **L'Italia nuova: identità e sviluppo 1861-1988**. Turim: Giulio Einaudi editore, 1988.

LAVEN, David. Why patriots wrote and what reactionaries read: reflections on Alberto Banti's *La nazione del Risorgimento*. **Nations and Nationalism** 15 (3), 2009, 419–426.

McEVEDY, Colin. **The New Penguin Atlas of Recent History**. Londres: Penguin Books, 2002.

MORETTI, Mauro. The search for a 'national' history: Italian historiographical trends following unification. In: BERGER, Stefan; DONOVAN, Mark; PASSMORE, Kevin (eds.). **Writing national histories: Western Europe since 1800**. Londres: Routledge, 1999, pp. 111-122.

PAZZAGLIA, Luciano. I Libri di testo: Il caso del Giannetto di Parravicini. In BALLINI, Pier Luigi; PÉCOUT, Gilles (eds.). **Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'ottocento**. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, lettere Ed arti, 2007, pp. 141-188.

PEARTON, Maurice. Notions in nationalism. **Nations and Nationalism** 2 (I), 1996, 1-15.

Programmi per la scuola elementare, annessi al Regolamento 15 settembre 1860. Reimpresso em: CIVRA, Marco. **I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000**. Torino: Marco Valerio Editore, 2002, pp. 153-174.

RAM, Haggay. The immemorial Iranian nation? School textbooks and historical memory in post-revolutionary Iran. **Nations and Nationalism** 6 (I), 2000, 67-90.

RATH, R. John. History and Citizenship Training: An Austrian Example. **The Journal of Modern History**, Vol. 21, No. 3 (Sep., 1949), pp. 227-238.

RESNIK, Julia. 'Sites of memory' of the Holocaust: shaping national memory in the education system in Israel. **Nations and Nationalism** 9 (2), 2003, 297–317.

RIAL, Lucy. Garibaldi and the South. In: DAVIS, John A.(ed.). **Italy in the Nineteenth Century**. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 132-153.

RIALL, Lucy. **Garibaldi: invention of a hero**. New Haven: Yale University, 2008.

RIALL, Lucy. Nation, 'deep images' and the problem of emotions. **Nations and Nationalism** 15 (3), 2009, 402–409.

RIALL, Lucy. **The Italian Risorgimento**. Londres: Routledge, 1994.

RODGERS, Peter W. Contestation and negotiation: regionalism and the politics of school textbooks in Ukraine's eastern borderlands. **Nations and Nationalism** 12 (4), 2006, 681–697.

SANI, Roberto; TEDDE, Angelino (eds.). **Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento**. Milão: Vita e Pensiero, 2003.

SARRAMONA LÓPEZ, Jaume. Nationalism, education and basic competencies. *Prospects* Volume 33, Number 4, 2003.

SARTI, Roland. Giuseppe Mazzini and his opponents. In: DAVIS, John A.(ed.). **Italy in the Nineteenth Century**. Oxford: Oxford University Press, 2000, pp. 74-107.

SARTI, Roland. **Italy: A Reference Guide from the Renaissance to the Present**. Nova York: Facts on File, 2004.

SMITH, Anthony D.. **Myths and Memories of the Nation**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SMITH, Anthony D. **National Identity**. Londres: Penguin Books, 1991.

SMITH, Anthony D.. **Nationalism and Modernism**. Londres: Routledge, 1998.

SMITH, Anthony D.. **The Cultural Foundations of Nations**. Oxford: Blackwell, 2008.

SMITH, Denis Mack. **Italy: a modern history**. Ann Arbor: University of Michigan, 1959.

TALAMO, Giuseppe. Scuola e nazione in Itália nei primmi decenni post-unitari. In: BALLINI, Pier Luigi; PÉCOUT, Gilles (eds.). **Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'ottocento**. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, lettere Ed arti, 2007, pp. 17-39.

VILAR, Pierre. **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**. 4. ed. Barcelona : Crítica, 1982.

VOM HAU, Matthias. Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru. **Latin American Research Review**, Volume 44, Number 3, 2009, pp. 127-154.

WEBER, Max. **Economy and Society: an outline of interpretive sociology**. Los Angeles: University of California Press, 1978.

YOU, Xiaoye. Ideology, Textbooks, and the Rhetoric of Production in China. **College Composition and Communication**, Vol. 56, No. 4 (Jun., 2005), pp. 632-653.

## ANEXO A – ILUSTRAÇÕES DO LIVRO



VITTORIO EMANUELE II.

**Figura 1 – Imagem de Vittorio Emanuele II**

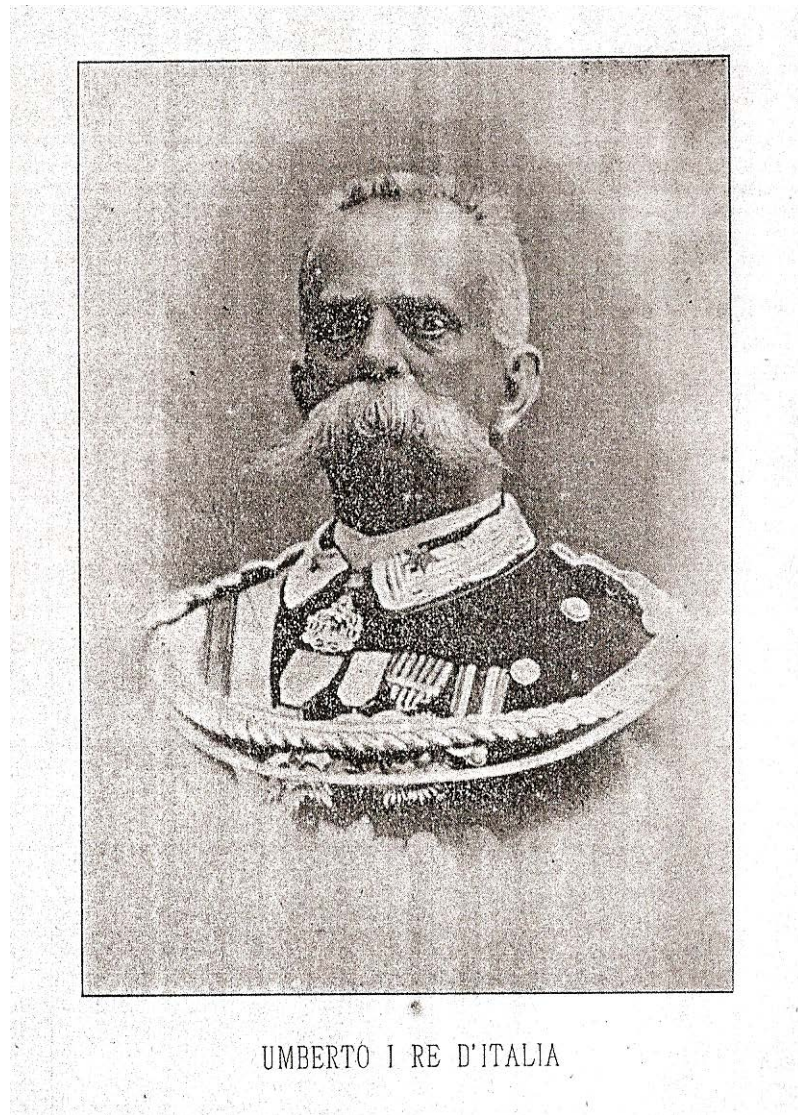


**Figura 2 - Imagem de Carlo Alberto, pai de Vittorio Emanuele II**

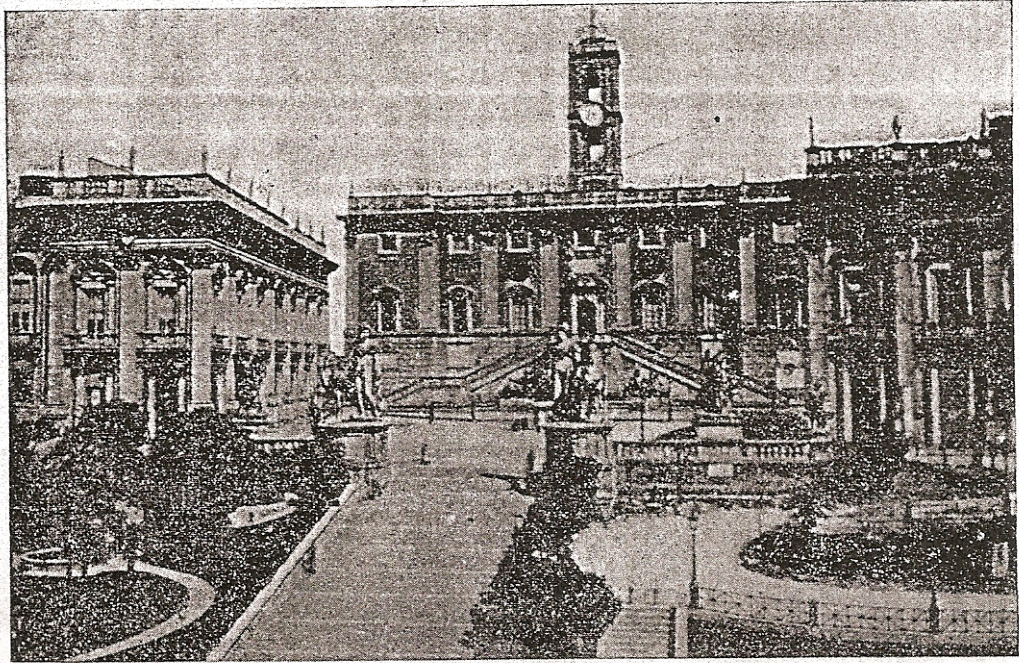


**Figura 3 - Imagem de Ferdinando, irmão de Vittorio Emanuele II**





**Figura 4 - Imagem de Umberto I, filho e sucessor de Vittorio Emanuele II**



CAMPIDOGLIO

Figura 5 – Capitólio

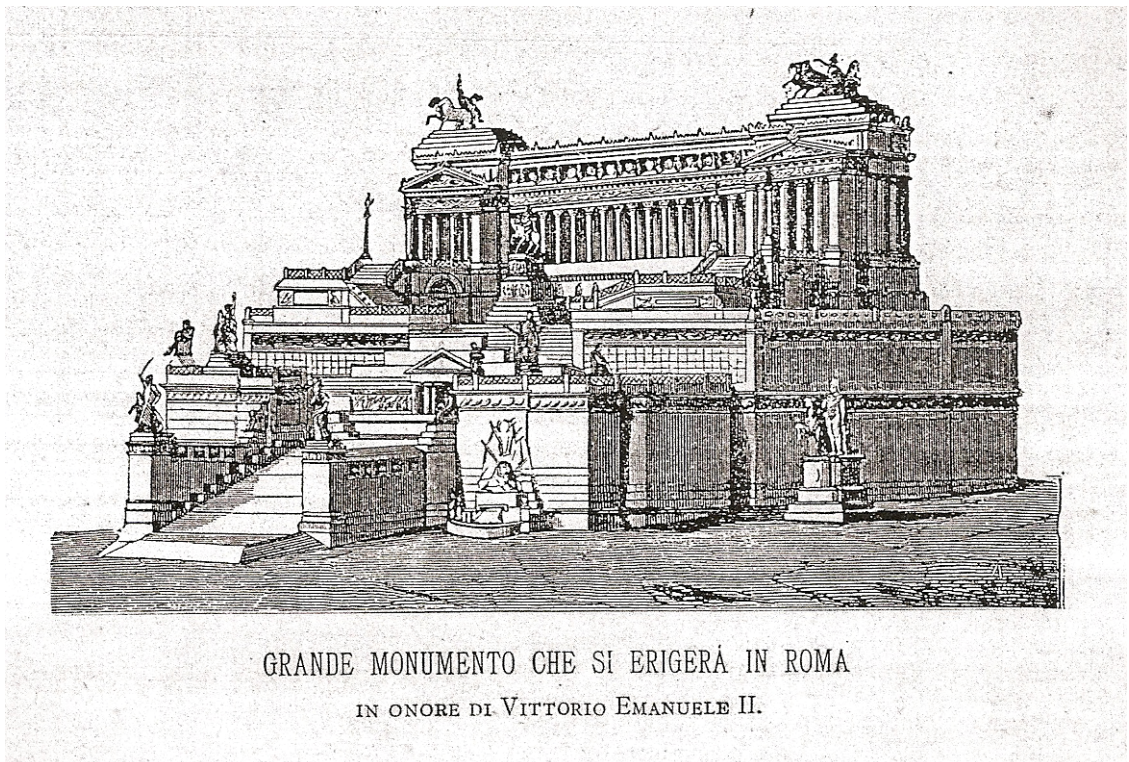


Figura 6 - imagem do projeto do monumento Vittoriano