



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

JESSICA MESQUITA VASCONCELOS

**“DESPERTAR NA CRIANÇA UMA COMMOÇÃO BENEFICA, O AMOR DA
PATRIA E O ORGULHO DE SUA FUTURA GRANDEZA”: A HISTÓRIA COMO
DISCIPLINA ESCOLAR NA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA PARAENSE (1890 – 1900)**

BELÉM – PA
2025

JESSICA MESQUITA VASCONCELOS

**“DESPERTAR NA CRIANÇA UMA COMMOÇÃO BENEFICA, O AMOR DA
PATRIA E O ORGULHO DE SUA FUTURA GRANDEZA”: A HISTÓRIA COMO
DISCIPLINA ESCOLAR NA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA PARAENSE (1890 – 1900)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Linha de pesquisa: História da Educação Básica

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno

BELÉM – PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M578 Mesquita Vasconcelos, Jessica.
“DESPERTAR NA CRIANÇA UMA COMMOÇÃO
BENEFICA, O AMOR DA PÁTRIA E O ORGULHO DE SUA
FUTURA GRANDEZA”: : A HISTÓRIA COMO DISCIPLINA
ESCOLAR NA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA PARAENSE (1890 –
1900) / Jessica Mesquita Vasconcelos. — 2025.
107 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Alberto Damasceno
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2025.
1. Disciplina História. 2. História das Disciplinas
Escolares. 3. Primeira República. 4. Pará. I. Título.

JESSICA MESQUITA VASCONCELOS

**“DESPERTAR NA CRIANÇA UMA COMMOÇÃO BENEFICA, O AMOR DA
PÁTRIA E O ORGULHO DE SUA FUTURA GRANDEZA”: A HISTÓRIA COMO
DISCIPLINA ESCOLAR NA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA PARAENSE (1890 – 1900)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em / /

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alberto Damasceno (Presidente) Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

Prof^ª. Dr^ª. Franciane Gama Lacerda (Examinadora Interno)
Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia - PPHIST/UFPA

Prof. Dr Sidney da Silva Lobato (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação em História -PPGH/UNIFAP

Dedico este texto a todos que me ajudaram nesse percurso, especialmente à minha mãe, à minha família e aos meus amigos, por todo suporte e carinho.

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido no mestrado me proporcionou vivências, aprendizados e amizades, sendo fortemente enriquecedor para não apenas no âmbito acadêmico, mas também profissional e pessoal. São dois anos que realmente parecem correr, mas ao mesmo tempo, neles cabem experiências de um tempo que parece bem maior. Gostaria de iniciar agradecendo a Deus, seja lá quem ele for realmente, pois sei que sempre esteve e está comigo em tudo o que eu faço, e que sempre atende aos meus pedidos de afago.

Dedico o meu esforço nessa empreitada à minha mãe, Gercineida, minha maior fonte de inspiração por tudo o que ela é e faz. A pessoa mais forte, resiliente, dinâmica e positiva que eu conheço e gostaria de ser. Sou inteiramente grata por sempre me apoiar, me aconselhar, me dar forças, cuidar de mim e sempre me fazer perceber que as coisas vão dar certo. Te amo e te admiro para sempre, mãe.

Ao meu avô, Godofredo (*in memoriam*) e à minha avó, Maria Amélia, sou grata por ter vocês, que sempre foram muito presentes na minha vida e me criaram com tanto zelo e carinho.

À toda a minha família materna, por ser unida e protetora, seja em meio ao caos ou a calma, minha gratidão! Nossa união é muito importante para mim. Em especial, citarei alguns membros que me ajudaram muito e diretamente nessa trajetória, como minha tia pô, que sempre deu conta dos almoços pelas manhãs e me proporcionou mais tempo para descansar e estudar, obrigada tia. Aos meus primos que acompanharam mais de perto esse processo, Drica, Jean, Nanan e Carlos, os quais sempre comemoram minhas vitórias como se fosse a deles e me ajudam em todos os momentos, amo vocês. À minha tia Amélia, que é um grande exemplo para mim e minha maior inspiração como professora, que sempre me ajudou em tudo o que eu precisei e sempre zelou por mim como uma filha, minha gratidão! Por fim, à minha irmã, Aimée, amor da minha vida, meu pandinha, minha fã número 1, assim como eu sou dela também. Obrigada por existir, por ser tão bondosa, carinhosa, alegre, divertida, talentosa e me trazer tanta paz e calma. Ao seu lado sempre sou feliz. Te amo.

Agradeço imensamente ao meu grupo de pesquisa, Lapem, cujo suporte foi essencial nessa jornada, além da parceria que construímos juntos, vocês são incríveis. Gostaria de agradecer especialmente aos grandes amigos que eu fiz e que me ajudaram muito em todas as minhas dificuldades: Beatriz, Ianca, Gustavo, Marcus e Smile. A presença de vocês nesse processo fez toda a diferença.

Aos meus amigos, Andrei e Ítalo, que conheci na graduação em História e permanecem muito presentes em minha vida, me ajudando em tudo e me fazendo rir sempre, amo vocês. E aos amigos que fiz enquanto bolsista de Iniciação Científica, Beatriz, Marcus, Luciana e Thiago, muito obrigada pelo companheirismo de vocês e por toda a amizade que construímos.

Aos meus colegas de turma e aos professores do programa, por partilharmos juntos momentos de trocas de conhecimentos que contribuíram muito para o meu crescimento e desenvolvimento acadêmico, obrigada!

Registro meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola básica e ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, por toda a estrutura oferecida e preocupação com uma formação de excelência para os alunos. Agradeço também à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) pela bolsa concedida, possibilitando dedicação integral aos estudos.

Agradeço ainda à minha banca, Professora Franciane, a qual desde a graduação sempre foi uma professora querida e colaborou muito para o meu desenvolvimento acadêmico no curso, e ao professor Sidney, por se dispor a ler meu texto e contribuir para o aprimoramento da minha dissertação.

Por fim, mas não menos importante, agradeço imensamente ao meu orientador Alberto Damasceno, que me acompanha desde 2020 e desde então eu sou a pedra do sapato dele. Agradeço por todo o conhecimento e experiências que o senhor proporciona, não apenas para mim, mas para todos do nosso grupo. Obrigada pelas broncas, pois elas me ajudaram a ver onde eu permanecia errando e obrigada por me dar certa liberdade e autonomia para eu seguir o caminho que eu queria nessa escrita. Acima de tudo, sou grata pela figura que o senhor representa para nós, por nos deixar confortáveis e nos fazer apreciar os momentos em grupos. Dessa forma, qualquer pós-graduação se torna mais leve, muito obrigada.

O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa. (Marc Bloch)

LISTA DE SIGLAS

EMPV - Escola Militar da Praia Vermelha

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LAPEM - Laboratório de Pesquisas em História e Memória da Educação

PPEB - Programa de Pós -Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

UFPA - Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recorte do Art. 12 do Decreto 149 de 7 de maio de 1890.....	50
Figura 2 – Decreto 372 de 1891, seção de certificados do ensino primário.....	57
Figura 3 – Regulamento Geral da Instrução Pública, 7 de maio de 1890, seção de ensino primário.....	66
Figura 4 – Regulamento do Ensino Primário de 1890, seção de horários e instruções.....	66
Figura 5 – decreto 372 de 1891, reorganiza a instrução pública, seção de ensino primário.....	67
Figura 6 - Regulamento do Ensino Primário de 1890, seção de horários e instruções (curso médio e superior).....	67
Figura 7 - Decreto nº 625 de 1899, seção de ensino primário.....	73
Figura 8 – Regimento das escolas primária de 1900, disciplina História – 1º ano do curso superior.....	74
Figura 9 – Regimento das escolas primária de 1900, disciplina História – 2º ano do curso superior.....	74
Figura 10 - Regimento das escolas primária de 1900, disciplina História – 2º ano do curso superior.....	75
Figura 11 – Capa do livro História do Brasil, de Moreira Pinto.....	76
Figura 12 – Recorte do Diário de Notícias (1895)	77
Figura 13 – Recorte do Diário de Notícias (1893)	77
Figura 14 – Recorte da Folha do Norte, s.d.....	78
Figura 15 - Imagem do monumento em Homenagem a Pedro Álvares Cabral, no livro Historia do Brasil.....	79
Figura 16 – Livro História do Brasil, recorte do capítulo II (Parte 1)	82
Figura 17 – Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo V (Parte 3), página 112.....	83
Figura 18 - Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo V (Parte 3), página 116.....	84
Figura 19 - Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo V (Parte 3), página 117.....	84
Figura 20 - Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo VI (Parte 3), página 120.....	84
Figura 21 - Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo VI (Parte 3), página 130.....	85
Figura 22 - Livro Historia do Brasil – parte 5, página 179.....	86
Figura 23 - Livro Historia do Brasil – parte 5, página 180.....	86
Figura 24 - Livro Historia do Brasil – Parte 5, página 189.....	86
Figura 25 - Livro Historia do Brasil – Parte 5, página 194.....	87
Figura 26 - Livro Historia do Brasil – Parte 5, página 195.....	88
Figura 27 – Capa do livro “Pontos de Historia do Brazil e do Pará”	90
Figura 28 – Livro Pontos de Historia do Brazil e do Pará, ponto 7.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: História das disciplinas/ensino disponibilizadas nos programas de pós-graduação em educação e em história do estado do Pará (Todas as produções)	18
Quadro 2: Corpus documental da pesquisa.....	22
Quadro 3 - Título dos capítulos do manual didático História do Brasil.....	80
Quadro 4 - Título dos pontos do manual didático Pontos de História do Brasil e do Pará.....	91

RESUMO

O tema dessa dissertação é História das Disciplinas Escolares, o qual, como explicado por Chervel (1988), toma como estudo a constituição das diferentes disciplinas dentro do espaço escolar e as grandes finalidades delas dentro e fora dele, considerando ainda sua função na formação dos indivíduos e, também, de uma cultura. Nosso objeto é a constituição da História como disciplina escolar no ensino primário da Instrução Pública no alvorecer da República no Pará (1890-1900), com o objetivo de analisar a disciplina escolar História no contexto da Instrução Pública na Primeira república por meios de suas finalidades e conteúdos. O aporte teórico-metodológico se baseia, principalmente, em Chervel (1990), Goodson (1995) e Williams (2011). A metodologia desta pesquisa está situada na abordagem histórica, mais especificamente o campo da História desenvolvido a partir dos Annales. O escopo documental referente a legislações do período, como decretos, regulamentos, diretrizes e mensagens oficiais, são importantes para compreensão e análise conjuntural. Regulamentos para instrução pública contribuem ainda para entender ao lugar que a disciplina História ocupava na escola e no currículo, por isso a escolha de utilizá-los. No que tange aos manuais didáticos, foi realizada a identificação e mapeamento de conteúdos considerados mais relevantes, levando em consideração a importância que recebiam e frequência de sua presença nos textos. A partir disso, fizemos a análise a partir dos temas privilegiados para a disciplina, bem como relacionamos as escolhas de assuntos com o cenário político republicano. Nesse aspecto, considerar a abordagem de Chervel, na perspectiva da Cultura Escolar, implica, primeiro, reconhecer os conteúdos explícitos de uma disciplina, para então adentrar suas finalidades. A discussão desenvolvida se baseia na concepção de que a disciplina História foi diretamente influenciada pelo novo regime, mas também serviu como um meio de propagação do ideário republicano.

Palavras-chave: Disciplina História; História das Disciplinas; Escolares; Primeira República; Pará.

ABSTRACT

The subject of this dissertation is the History of School Subjects, which, as explained by Chervel (1988), studies the constitution of the different subjects within the school environment and their main purposes inside and outside it, also considering their function in the formation of individuals and also of a culture. Our object is the constitution of History as a school subject in the primary education of Public Instruction at the dawn of the Republic in Pará (1890-1900), with the aim of analyzing the school subject History in the context of Public Instruction in the First Republic through its purposes and contents. The theoretical-methodological framework is based mainly on Chervel (1990), Goodson (1995) and Williams (2011). The methodology of this research is situated in the historical approach, more specifically the field of History developed from the Annales. The documentary scope of the period's legislation, such as decrees, regulations, directives and official messages, is important for understanding and analyzing the situation. Regulations for public instruction also contribute to understanding the place that the subject of History occupied in schools and in the curriculum, which is why we chose to use them. With regard to the textbooks, we identified and mapped the content considered most relevant, taking into account the importance they received and the frequency of their presence in the texts. We then analyzed the content based on the main themes.

Keywords: Discipline History; History of School Disciplines; First Republic; Pará.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Da definição do objeto ao problema de pesquisa	14
1.2 Metodologia da pesquisa.....	22
2. HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A DISCIPLINA HISTÓRIA	30
2.1 História da Educação e reflexões sobre a cultura escolar	34
2.2 Reflexões acerca da história das disciplinas escolares	37
3 O CONTEXTO REPUBLICANO, A INSTRUÇÃO PÚBLICA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA.....	46
3.1 Expressividade da república no Brasil e no Pará.....	48
3.2 Instrução Pública no Pará republicano.....	54
3.3 Institucionalização da Disciplina História.....	60
4 A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA	65
4.1 A “secundarização” da disciplina História na Instrução Pública primária.....	65
4.2 A função estratégica da disciplina História	69
4.2.1 A “História do Brasil”, de Moreira Pinto	76
4.2.2 Manual didático “Pontos de História do Brasil e do Pará”, de Arthur Vianna	90
5 CONCLUSÃO	99
FONTES	102
REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

1.1 Da definição do objeto ao problema de pesquisa

O tema desta dissertação é a História das Disciplinas Escolares, a qual toma como estudo a constituição das diferentes disciplinas dentro do espaço escolar e as grandes finalidades delas dentro e fora dele, considerando ainda sua função na formação dos indivíduos e, também, de uma cultura (Chervel, 1990).

Essa temática é recente na historiografia e, segundo Viñao Frago (2012), se configurou a partir da década de 70, influenciada por estudos em Sociologia do Currículo, de Ivor Goodson (na Grã-Bretanha) e por estudos no âmbito da cultura escolar, com André Chervel e Dominique Julia (na França).

O campo da História da Educação é bastante amplo e permite a realização de variados tipos de pesquisa, as quais se desenvolveram com mais intensidade nas décadas de 80 e 90 no Brasil (Souza Junior; Galvão, 2005). O tema das História das Disciplinas Escolares recebeu mais atenção nesse mesmo período, quando os pesquisadores passaram a ter interesse em como alguns saberes se tornaram propriamente escolares, influenciados também pela Nova História Cultural (Souza Júnior; Galvão, 2005), já que, por ser um eixo da chamada cultura escolar, as disciplinas escolares fazem parte de uma cultura criada dentro da própria escola, assunto que será aprofundado no primeiro capítulo.

Parte central dessa temática é o estudo dos conteúdos, que não se resume ao entendimento destes como simples disciplinas acadêmicas transmutadas em matérias escolares, pois investiga, além de seus fins, os resultados produzidos na realidade. Viñao Frago destaca isso, tanto na perspectiva dos estudos em currículo de Goodson, quanto na cultura escolar de Chervel. Na primeira visão, as disciplinas são

amálgamas sujeitos a mudanças de subgrupos [adversários] e tradições, que através da controvérsia e do compromisso, influem na direção dessa mudança (Goodson & Dowbiggin, 2003, p. 87 e p. 97). [...]. O estudo dessas tradições mostra, em seu entendimento, as relações que existem entre a promoção de umas e o afastamento de outras na busca de prestígio, respeitabilidade e recursos, os interesses profissionais de quem as compartilham, e o tipo de alunos que, por sua classe social, se dirigem a elas, assim como o destino ocupacional dos mesmos (Goodson, 2000, pp. 141-142 e p. 145) (Viñao Frago, 2008, p. 184).

Na segunda, entende que há

[...] uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola. Uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas saberes e condutas que nascem em seu interior e que levam as marcas características dessa cultura (Chervel, 1998, pp. 5-6). A instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura próprias. uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagógica em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares (Vinão Frago, 2008, p. 189).

Desse modo, compreendemos a História das Disciplinas Escolares como uma área que não se limita ao estudo dos conteúdos (apesar de essencial nessa área), mas envolve a compreensão das finalidades em torno de sua constituição, sua formação e estrutura interna, entendendo que cada disciplina possui total autonomia (Chervel, 1990).

Nessa perspectiva, **o objeto desta dissertação é a constituição da História como disciplina escolar no ensino primário da Instrução Pública no alvorecer da República no Pará (1890-1900)**, no sentido de investigá-la e de desvelar a conformação da disciplina nesse período e suas finalidades.

A escolha do recorte temporal dessa pesquisa vai de 1890, ano de publicação do novo regulamento do ensino primário no Pará após a instauração da República, considerando a partir disso as novas diretrizes e legislações para a instrução irão surgir de acordo com a demanda conjuntural, até o ano de 1900, período em que já vemos a inserção da história regional tanto na legislação quanto na produção didática.

Antes de adentrar aspectos pertinentes ao objeto de minha pesquisa, é importante dizer que a trajetória que me trouxe até essa temática iniciou a partir dos estudos no campo da História da Educação, os quais iniciei no Laboratório de Pesquisas em História e Memória da Educação (LAPEM/UFPA) em 2020. A temática que eu pesquisei *a priori* foi a Cultura Material Escolar, tendo elaborado, inclusive, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionado a este assunto. Nesse interim, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no qual realizei trabalhos em temáticas relacionadas à Instrução na Primeira República, à História das Disciplinas Escolares, na qual meu foco foi a disciplina Geografia, e à Cultura Material Escolar. Apesar de ter aprofundado meus estudos nesta última, sendo meu Trabalho de Conclusão de Curso inclusive feito a partir dela, resolvi voltar minha atenção para outro aspecto do que conhecemos como Cultura escolar: as disciplinas.

Essa escolha adveio do trabalho com fontes investigadas para o meu TCC e para o PIBIC, nas quais foi possível identificar um bom material a respeito de disciplinas escolares em

geral, e pelo aprendizado que obtive em uma disciplina da qual participei no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA/UFPa), na qual me aproximei de discussões que dizem respeito a História escolar no presente, mas também suscitando sua constituição desde o passado. Importante dizer que a minha formação em Licenciatura em História influenciou na decisão de entender mais acerca dessa disciplina, seus usos sociais e políticos no passado, tendo clareza que tais usos vão se modificando de acordo com as demandas do contexto mais amplo.

Entrei na linha de História da Educação Básica do curso de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica do Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPa), com o intuito de pesquisar a cultura material escolar de instituições escolares na cidade de Belém, no entanto, os caminhos que trilhei acabaram me levando à mudança para um tema que me chamou atenção pelas fontes encontradas e devido às discussões que tive contato sobre o ensino de história, me fazendo entender que sempre haverá um fim na constituição de uma disciplina e despertando a vontade de investigá-la no passado.

A partir disso, redefini a minha pesquisa, para o já mencionado objeto – a constituição da História como disciplina escolar no ensino primário da Instrução Pública no alvorecer da República no Pará (1890-1900) -, cujo esforço situa-se em analisar a História como disciplina escolar na Primeira República por meio da legislação educacional e de manuais didáticos a fim de compreender de que maneira os ideais do novo regime se fizeram presentes na sua forma, além de desvendar a função atribuída a ela, como mecanismos de legitimar a república, inculcar discursos e representações nesse novo cenário para a construção da nação.

José Murilo de Carvalho (1990), ao abordar o contexto de conformação da República, fala sobre a repulsa existente ao passado imperial e o retrocesso que ele representou na história do país, segundo as elites burguesas republicanas. O novo regime seria construído com vistas a esquecer o passado monárquico e a legitimar o ideário nascente, sendo o campo da instrução pública considerado um importante meio para isso e, conseqüentemente, as disciplinas teriam uma função nessa empreitada.

Tendo em vista a herança deixada pelo período imperial – que de acordo com a perspectiva republicana não havia conseguido resolver a questão da formação de uma nação -, a república teria dois percalços: substituir um regime e engendrar a nação. Para tal empreendimento, a escolha foi o federalismo americano, ainda que tenha sido adotado de forma diferente do que ocorrera nos Estados Unidos, onde houve uma revolução prévia para a posterior organização; já no Brasil, não houve processo revolucionário anteriormente e o

liberalismo evidenciou desigualdades sociais já existentes, visto que, além de a nação recém-formada ser composta por uma sociedade hierarquizada, o país estava em um momento de febre de especulação financeira, devido às grandes emissões de dinheiro geradas pelo governo para suprir as demandas surgidas com a abolição.¹

É importante destacar que os marcos que separam o período de outro não necessariamente representaram uma ruptura com o que já existia ou melhorias sociais², discussão que já é existente na historiografia da educação³. Vidal e Faria Filho (2003), por exemplo, apontam que ainda durante o Segundo Reinado a perspectiva educacional adotada possuía tom encomiástico ao regime e os livros produzidos sobre o tema eram uma propaganda do Estado Imperial, visando corroborar a liderança brasileira no campo educacional; também José Maia Bezerra Neto (2021), mostra que, ao contrário do que os republicanos buscaram afirmar, as reformas, mudanças e preocupações com o ensino civilizador já eram projetadas desde a época do Império brasileiro. Ainda assim, é inegável o persistente discurso republicano de ideias inovadoras, cunhadas na ordem e no progresso e que pregavam o rompimento total com o passado brasileiro.

É relevante para a pesquisa situar historicamente o contexto em questão, no qual, além da Proclamação da República, também teve outras transformações, entre elas o *boom* da borracha, ocorrido entre os anos de 1870 e 1910, sendo ela o principal produto destinado ao comércio internacional. Aliado a isso, barreiras relacionadas a mão de obra para atender às demandas de produção da borracha foram resolvidas devido aos processos migratórios ocorridos, tendo o nordeste como principal fornecedor da força produtiva, devido às secas dos sertões que assolaram a região e forçou a saída dos nordestinos à procura de melhores condições de vida (Sarges, 2010). Segundo Franciane Lacerda (2006), se de um lado havia prosperidade e desenvolvimento da cidade de Belém graças a economia do látex, com cada vez mais acumulação de riqueza, de outro estava a mão de obra quase escrava que sustentava isso.

¹ Ver em: CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

² Apesar de o regime republicano exaltar a necessidade do novo e querer apagar o passado imperial, é válido dizer que ideias de construção de nação e de renovação educacional já existiam nesse período. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) como aponta Lilia Schwarcz (1993), por exemplo, ocorrida no império, foi uma tentativa de sistematizar e demarcar uma história oficial, para contribuir no processo de consolidação da identidade nacional, discussão que ainda estava por ser resolvida. Cf. SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*. Editora Companhia das Letras, 1993.

³ Sobre esse assunto, ver: RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004; BEZERRA NETO, José Maia. *Estado, Igreja e Instrução Pública*. práticas de reformas civilizadoras no Brasil escravista (Grão-Pará: séc. XIX). 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. v. 1. 168p.

O contexto republicano no Pará já foi abordado por várias perspectivas, como a da urbanização, dos processos migratórios, das relações políticas, e até mesmo do ensino e as mudanças ocorridas nesse âmbito⁴. Esta pesquisa pretende abordar o período republicano, enfocando a disciplina História no alvorecer do novo regime nas instituições de ensino, tendo em vista as mudanças e transformações desse contexto.

Em relação ao assunto de História das Disciplinas Escolares e a produção acerca dessa temática, realizei um levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação e em História⁵ do estado do Pará, tendo como resultado o seguinte quadro:

Quadro 3: História das disciplinas/ensino disponibilizadas nos programas de pós-graduação em educação e em história do estado do Pará (Todas as produções)

ANO	TIPO	TITULO	AUTOR	ORIENTADOR/ PROGRAMA
2012	Dissertação	História da Educação Física no Ensino Primário no Estado do Pará (1889-1900)	Ney Ferreira França	Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França - PPGED UEPA
2015	Dissertação	Educação Física no Ensino Primário Público no Pará (1890 – 1930): prescrições e prática	Elis Priscila Aguiar Da Silva	Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França - PPGED UEPA

⁴ Alguns dos trabalhos referidos são: FARIAS, William Gaia. Arte e Política no Pará na transição do século XIX ao XX. Revista Digital Art&. Ano VI, nº 9. 2008; William Gaia. *A construção da República no Pará (1886-1897)*. Tese de Doutorado em História apresentada à Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005; MORAES, Felipe Tavares de. *A educação no Primeiro Governo de Lauro Sodré (1886-1897): os sentidos de uma concepção político-educacional republicana*. Dissertação.UFPA. Belém, 2011; MORAES, Felipe Tavares de. *José Veríssimo (1857 – 1916) e a Instrução Pública (1886 – 1891): A construção de uma concepção político-educacional hegemônica*. Monografia. UFPA, 2008; TAVARES JUNIOR, Raimundo William. *Um Viveiro de Mestres: A Escola Normal e a cidade de Belém do Pará em Tempos de Modernização (1890-1920)*. São Paulo, 2012; WEINSTEIN, Barbara. *A Borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)*. São Paulo: Hucitec/EdUSP. 1993; William Gaia Farias. *Os Intelectuais e a República no Pará (1886-1891)*, Ano de Obtenção: 2000.

⁵ Os programas nos quais os levantamentos foram realizados são: Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UEPA; Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UFPA; Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB/UFPA; Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/UFOPA; Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC/UFPA; Programa de Pós-Graduação em História - PPGHIST/Unifesspa; Programa de Pós-Graduação em História - PPHIST/UFPA. No PPGEDUC/Cametá e no PPGE UFOPA não foram encontradas Teses e Dissertações sobre História das Disciplinas.

2013	Dissertação	“Alma e Coração”: o Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da História Escolar no Pará Republicano (1900-1920)	Wanessa Carla Rodrigues Cardoso	Genylton Odilon Rêgo Da Rocha - PPGED UFPA
2016	Dissertação	A produção intelectual e a docência de Domingos Sylvio Nascimento: contribuições para a História da Educação no Pará (1903 – 1947)	Bianca Ferreira de Oliveira	Maria José Aviz do Rosário. - PPGED UFPA
2017	Tese	A Disciplina Escolar Matemática no Gymnasio Paes de Carvalho durante a Primeira República	Iza Helena Travassos Ferraz de Araújo	Genylton Odilon Rêgo Da Rocha - PPGED UFPA
2018	Dissertação	O Conteúdo da História de Soure/Pa na Disciplina Integração Social da Erc Instituto Stella Maris (1971-1988).	Ely Carlos Silva Santos	Clarice Nascimento de Melo - PPEB UFPA
2020	Dissertação	Professora Maria Annunciada Ramos Chaves: contribuições para a História do Brasil e ao ensino de História no contexto do Nacional-Desenvolvimentismo	Smile de Souza Golobovante	Clarice Nascimento de Melo - PPEB UFPA
2020	Tese	Arautos a Civilização: Circuito de Livros de História Pátria no Pará	Wanessa Carla Rodrigues Cardoso	Franciane da Gama Lacerda- PPHIST UFPA
2020	Dissertação	Os índios no ensino escolar de História no Brasil: seus lugares, suas representações (XIX-XXI)	Leonardo Castro Novo	Mauro Cezar Coelho - PPHIST UFPA
2020	Dissertação	A Cidadania da Tolerância: As representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (1996-2016)	Taissa Cordeiro Bichara	Mauro Cezar Coelho - PPHIST UFPA
2020	Dissertação	Entre as teias da tradição: as narrativas didáticas sobre entradas e bandeiras nos livros didáticos consumidos na região norte (1996-2016)	Andressa da Silva Gonçalves	Mauro Cezar Coelho - PHIST UFPA
2020	Tese	Da "História do Pará" aos "Estudos Amazônicos": os livros didáticos regionais entre	Geraldo Magella de Menezes Neto	Franciane Gama Lacerda - PHIST UFPA

		produções e usos (séculos XX-XXI)		
2021	Tese	A Imprensa Periódica a serviço da República Paraense (1886-1898)	Daniela de Almeida Moura	William Gaia Farias – PPHIST UFPA
2022	Tese	O Ensino de Música e as vivências musicais em São Luís do Maranhão (1852 – 1909)	João Costa Gouveia Neto	Cesar Augusto Castro. - PPGED UFPA
2022	Dissertação	Reflexões sobre os conteúdos de História Local no currículo escolar m Igarapé - Mirim na década de 1950	Regiane Ferreira Goncalves	Clarice Nascimento de Melo - PPEB UFPA
2022	Dissertação	O conhecimento produzido por meio de dissertações e teses a partir de 2002 sobre a História da Geografia Escolar brasileira no período imperial.	Stefani Franca Barbosa	Genylton Odilon Rego da Rocha - PPEB UFPA
2022	Dissertação	Educação Moral e Cívica e Ensino de História No Pará (Xinguara, 1969-1983)	Claudia Vanessa Briosos Santos	Erinaldo Vicente Cavalcanti - PPGHIST UNIFESSPA

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados de cada Programa pesquisado.

Como é possível verificar, o levantamento possibilitou encontrar um total de 17 produções relacionadas a temática, considerando que as teses e dissertações destacadas em negrito indicam que não necessariamente esses trabalhos falam sobre História das Disciplinas Escolares, mas discutem a Disciplina História, por meio do Ensino de História e Livro didático. Considerando os trabalhos que tratam mais especificamente da Disciplina História, foram contabilizados um total de 7 dentre os 17, quase 41% da produção total, dado satisfatório no contexto do quadro acima, mas ainda assim diminuto considerando um cenário geral produções em História ou História da Educação. Também se percebe que nos anos mais recentes, 2020 e 2022, as produções aumentaram em relação a década anterior, ainda que permaneça um número baixo, o que pode estar relacionado à pouca idade de alguns dos programas, e também à “novidade” do tema, considerando que 40 anos é ainda um tempo curto para a historiografia.

Em relação aos produtos acadêmicos de programas que tratam da disciplina História no Brasil, a dissertação de Leonardo Castro Novo (2020) *Os índios no ensino escolar de história no Brasil: seus lugares, suas representações (XIX-XXI)* analisa a presença indígena em livros didáticos de História do Brasil desde o momento em que a disciplina passou a compor o quadro

educativo do país, identificando um apagamento do protagonismo indígena que permeia o ensino desde os primórdios da disciplina. O trabalho de Smile Golobovante *Professora Maria Annunciada Ramos Chaves: Contribuições Para A História Do Brasil E Ao Ensino De História No Contexto Do Nacional-Desenvolvimentismo* também fornece um estudo sobre História do Brasil no ensino de História em meados do século XX a partir da contribuição de uma intelectual, professora Annunciada Chaves, discutindo como sua produção escrita influenciou a superação de uma história historicizante e abriu espaço para uma visão econômica da história.

Podemos citar ainda a dissertação de Wanessa Cardoso (2013) *“Alma E Coração”: O Instituto Histórico E Geográfico Do Pará E A Constituição Do Corpus Disciplinar Da História Escolar No Pará Republicano (1900-1920)*, a qual trata a contribuição de intelectuais do IHGP na conformação da história pátria nas primeiras décadas do século XX, a partir de manuais de Hygino Amanjás e Theodoro Braga. Cardoso analisa, a partir do trabalho dos intelectuais materializado em suas obras didáticas, o papel desse instituto na conformação de uma história voltada para o ensino cívico-patriótico e formação de identidade. Também a tese da mesma autora, *Arautos a Civilização: Circuito de Livros de História Pátria no Pará* (2022), aborda as produções didáticas utilizadas nas escolas das primeiras décadas de República e sua relação com o projeto do Estado de formar cidadão aos moldes republicanos.

Temos ainda a tese de Geraldo Menezes Neto (2020) *Da "História do Pará" aos "Estudos Amazônicos": os livros didáticos regionais entre produções e usos (séculos XX-XXI)*, uma importante contribuição acerca da presença da história regional no ensino escolar, tendo como fontes, além de manuais, a própria aula e os relatos de professores acerca do ensino dessa temática, se constituindo em uma obra bem completa por traçar um panorama histórico desde o início do século XX até a atualidade, com a tese de que a necessidade de superação da lacuna de história regional não é uma demanda atual, mas que já era presente ao longo do século passado.

Visando contribuir com a produção em História das Disciplinas Escolares no Pará, na Primeira República, o problema principal que norteia este trabalho está centrado na seguinte questão: **Como se constituiu a História como disciplina escolar no contexto da Instrução Pública primária paraense nos anos 1890 a 1900?**

Tal problema de pesquisa foi pensado a partir da noção de finalidades de uma disciplina e seus conteúdos. A instrução pública é organizada e posta em funcionamento por dirigentes sociais com finalidades claras, de cunho puramente educativo, como necessidade emanada da sociedade global, mas também implícitas, como explana Chervel (1990), as quais mudam ao longo das épocas. Para esse autor, identificar, classificar e organizar esses objetivos ou

finalidades cabe à História das Disciplinas Escolares. Exatamente pelo período da Primeira República ter sido marcado por uma intenção muito explícita de se legitimar perante a sociedade, estudar a Instrução Pública e mais especificamente as disciplinas é uma possibilidade verificar se, e como, elas própria serviram como um meio para tal legitimação.

Como questões norteadoras de pesquisa, foram definidas as seguintes: **de que maneira o contexto republicano influenciou a disciplina História nos anos 1890 a 1900? O que as diretrizes oficiais direcionam acerca da estrutura da disciplina? quais conteúdos compunham os manuais da disciplina História?**

Para desenvolver o trabalho, definimos como objetivo geral: **Analisar como se constituiu a História como disciplina escolar no contexto da Instrução Pública primária paraense nos anos 1890 a 1900;** e como objetivos específicos temos: compreender de que maneira o contexto republicano contribuiu na constituição da disciplina; verificar o que legislações e diretrizes da disciplina História orientavam acerca de sua estrutura; verificar os conteúdos definidos para compor o currículo e os manuais didáticos da disciplina.

1.2 Metodologia da pesquisa

O estudo da História das Disciplinas Escolares, além de conteúdos ensinados, currículos e práticas, oferece um reflexo das transformações políticas e sociais ao longo do tempo. Pensando nisso, a especificidade do objeto definido para essa dissertação considera para a pesquisa, como parte da constituição da disciplina História na instrução pública primária, os seguintes componentes: as finalidades da disciplina, os conteúdos ensinados e a carga-horária que ocupa. A partir dessa definição do que envolve a constituição, realizamos a análise de documentos cujo escopo oferecesse a possibilidade de analisar tais aspectos.

Nossa investigação leva em consideração a cultura escolar, na medida em que entendemos a escola como espaço de produção e apropriação da cultura mais ampla (Faria Filho, 2007), tendo as disciplinas um papel fundamental nesse processo. Nesse sentido, os principais autores utilizados para fundamentar tal perspectiva são: Faria Filho e Vidal (2000); Faria Filho (2002); Faria Filho *et al.* (2004), Julia (2001); Vidal (2005). Em História das Disciplinas Escolares, que faz parte desse eixo maior, os principais autores acionados são Julia (2001) e Chervel (1990), pois discutem o assunto na perspectiva da Cultura Escolar; Goodson (2001), o qual encaminha a discussão a partir do currículo; e Viñao Frago (2008), que apresenta questões conceituais e metodológicas no estudo das disciplinas.

Sobre as fontes utilizadas para o desenvolvimento da análise da constituição da disciplina História, a composição envolve legislação e manuais didáticos listados a seguir:

Quadro 4: Corpus documental da pesquisa.

Ano	Título	Autor	Localização	Descrição
1890	Decreto 149 de 7 de maio de 1890	Governo do Estado do Pará	Biblioteca Pública Arthur Vianna: Obras Raras - Acervo Digital	Dá regulamento à Instrução Pública
1890	Ensino primário: regulamento escolar: programmas, horario e instrucções pedagogicas para as escolas publicas do Estado do Pará	Governo do Estado do Pará: Directoria Geral da Instrucção Publica	Biblioteca Pública Arthur Vianna: Obras Raras - Acervo Digital	Obra publicada pelo Governo que contém informações úteis sobre a Instrução Pública.
1891	Decreto 372 de 1891, que reorganiza a Instrução Pública no Governo de Lauro Sodré	Governo do Estado do Pará: Directoria Geral da Instrucção Publica	-	Mantendo as bases do regulamento escolar de 1890, reorganiza a instrução do estado.
1896	Lei 436 de maio de 1896, Dá nova organização ao ensino público do Estado	Governo do Estado do Pará: Directoria Geral da Instrucção Publica	Biblioteca Pública Arthur Vianna: Obras Raras - Acervo Digital	Lei que reorganiza a instrução pública novamente, no governo de Lauro Sodré.
1899	Decreto 625 de 2 de janeiro de 1899, que reorganiza o ensino primário	Governo do Estado do Pará: Directoria Geral da Instrucção Publica	Biblioteca Pública Arthur Vianna: Obras Raras - Acervo Digital	Decreto que reorganiza o ensino primário no estado

1900	Decreto 821 de 10 de fevereiro de 1900	Governo do Estado do Pará: Directoria Geral da Instrução Publica	Biblioteca Pública Arthur Vianna: Obras Raras - Acervo Digital	Aprova o regimento interno das escolas públicas do estado e programas de ensino
1900	Pontos de História do Brazil e do Pará	Org. Pinto Barbosa	Biblioteca Pública Arthur Vianna: Obras Raras - Acervo Digital	Livro de História do Pará, destinado às escolas primárias do período.
1911	Epítome da História do Brasil	Alfredo Moreira Pinto	Acervo digital do Laboratório de Ensino e Material Didático – História (LEMAD)	Livro de História do Brasil adotado em escolas do país.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da documentação apresentada acima, verificamos as mensagens de Governadores do Estado do Pará entre os anos de 1891 e 1899, presentes no *Center for Research Library* (CRL), repositório digital de fontes, especialmente as mensagens que discorriam sobre instrução pública, porém elas não continham informações sobre as disciplinas escolares, mas da Instrução Pública no geral.

As fontes do quadro 2 compõem o *corpus* principal referente ao que foi possível encontrar de conteúdo para a disciplina História no período de delimitação da pesquisa, considerando que o locus de busca principal foi o acervo digital de Obras Raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna. É importante frisar que apesar de a História das Disciplinas escolares ser um campo de pesquisa que inclui também fontes como cadernos de professores e alunos, constando anotações sobre como as aulas eram desenvolvidas ou programadas, esse tipo de documentação, no caso do Pará na Primeira República, é bem difícil de ser encontrada, se é que ainda existe. Isso se justifica uma vez que a História da Educação como campo investigativo é relativamente recente na historiografia, bem como o próprio alargamento do conceito de documento (Le Goff, 2016; Karnal; Tasch, 2009), com a Escola dos Annales – Corrente historiográfica do século XX que revolucionou a pesquisa na área-, mas que expandiu ainda

mais após sua 3ª geração, com a História Cultural. Por isso atualmente credibiliza-se fontes originadas na prática escolar e procura-se meios de preservação e arquivamento delas (Furtado; Bezerra; Moreira, 2019), mas muito do que foi produzido a partir disso em épocas anteriores a essa noção provavelmente foi perdido pela falta de interesse em preservar.

Ainda assim, é possível realizar a escrita sobre uma história das disciplinas, pois apesar de também considerar os textos oficiais, as fontes disponíveis oferecem um conhecimento dos conteúdos explícitos para a constituição disciplina História, considerando que

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educativas, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura frequentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais didáticos, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto como os programas oficiais, esclarecia os professores sobre sua função e que dá hoje a chave do problema (Chervel, 1990, p.190-191)

Dispondo dos manuais didáticos, exercícios escolares, mesmo que estes sejam, de certo modo, frutos do discurso oficial, é possível realizar a investigação acerca da disciplina como componente de uma cultura escolar, especialmente porque a documentação oficial é também parte importante para entender a História das disciplinas, pois a cultura escolar, além de ser uma criação dentro do ambiente da escola, é também uma forma por meio da qual a escola, à sua maneira, incrusta na sociedade concepções de uma cultura exterior a ela. Ademais, ainda que houvesse fontes próprias da prática em sala, como cadernos e escritos produzidos pelos alunos e professores, o historiador permanece na posição de um investigador que empreende esforços para reconstituir a cena de um crime ao qual não foi espectador presente, daí uma característica da observação história: o conhecimento deve ser produzido por meio de vestígios (Bloch, 2002).

Dito isso, a metodologia desta pesquisa está situada na abordagem histórica, pela qual entendemos que o historiador não tem como constatar os fatos estudados (Bloch, 2002), mas pode, a partir de um expressivo contingente de documentos e consequente indagação destes, escrever sobre algo que não presenciou. A percepção que se tem das fontes apresentadas e do trabalho a ser realizado por meio delas se situa naquilo demarcado por Marc Bloch

A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele. É curioso constatar o quão imperfeitamente as pessoas alheias a nosso trabalho avaliam a extensão dessas possibilidades. É que continuam a se aferrar a uma ideia obsoleta de nossa ciência: a do tempo em que não se sabia ler senão os testemunhos voluntários. [...] Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para

tal emprego. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza (Bloch, 2002, n.p.).

Com isso, trabalhamos com fontes que não necessariamente eram pensadas, na época de sua produção, como documentos “voluntários” para a pesquisa, como manuais didáticos e, além disso, não nos limitamos a apenas esse tipo de fonte, buscando trazer para a produção outros vestígios que possam contribuir para escrever a história da disciplina História nos primeiros anos de República. Além disso, compartilhamos da percepção de Bloch (2002) que documentos, desde aqueles com informações mais aparentes até as mais ocultas, não informam além daquilo que lhes é perguntado, ou seja, as fontes nada revelam, apenas podem responder indagações feitas por quem as utiliza.

Sendo assim, o escopo documental referente a legislações do período, como decretos, regulamentos, diretrizes e mensagens oficiais, são importantes para compreensão e análise conjuntural. Regulamentos para instrução pública contribuem ainda para entender ao lugar que a disciplina História ocupava na escola e no currículo, por isso a escolha de utilizá-los. Especificando as fontes relativas à legislação, selecionamos os seguintes regulamentos e decretos para a instrução pública: Decreto 149 de 7 de maio de 1890, dá regulamento à Instrução Pública; Ensino primário: regulamento escolar: programmas, horário e instrucções pedagógicas para as escolas públicas do Estado do Pará, de 1890, o qual é uma base para as legislações sucessoras; o Decreto 372 de 1891, que reorganiza a Instrução Pública no Governo de Lauro Sodré; a Lei 436 de maio de 1896, Dá nova organização ao ensino público do Estado; o Decreto 625 de 2 de janeiro de 1899, que reorganiza o ensino primário; e o Decreto 821 de 10 de fevereiro de 1900, que aprova o regimento interno das escolas públicas do estado e programas de ensino. Nós direcionamos a análise para a verificação das orientações para disciplina e os elementos que dela fazem parte e, também, para a relação da conjuntura de mudanças provocadas pelo período republicano recém instituído e a constituição da disciplina a partir do novo ideário político.

Para tanto, realizamos a coleta de informações sobre a disciplina História nas fontes partindo do tratamento inicial individual de cada, seguido do cruzamento desses regulamentos e decretos educacionais verificando mudanças, permanências e padrões nas diretrizes da disciplina. Realizamos a seleção de orientações específicas para a disciplina História que contribuiriam para alcançar os objetivos de pesquisa: carga-horária da disciplina; conteúdos definidos para compor o ensino; finalidade da disciplina na instrução primária. Assim, os pontos principais para análise dessa disciplina foram categorizados em: finalidade e conteúdos (carga-

horária não foi uma categoria isolada pois consideramos que ela está relacionada à finalidade, isto é, também ao lugar ocupado pela História).

No que tange aos dois manuais didáticos da pesquisa, *Epítome da História do Brasil (1911)*, de Alfredo Pinto Moreira, e *Pontos de História do Brasil e do Pará (1900)*, de Arthur Vianna, estes foram selecionados por dois motivos principais. O primeiro é porque ambos fazem parte da instrução primária desde o momento inicial da Primeira República, contexto que nos interessa por suas mudanças e empenho em tentar legitimar o novo regime. O segundo se justifica pela escolha do objeto e temática, pois a investigação em História das Disciplinas Escolares considera um dos principais documentos para esse tipo de estudo o currículo e, portanto, os manuais estão incluídos. Afirmamos isso com base em Sacristán (2000), que ao falar da definição de currículo, afirma que os livros-texto compõem o chamado “currículo apresentado aos professores” e têm papel decisivo na orientação da prática educativa.

No tratamento dos manuais realizamos uma análise a partir do que Choppin (2004, p. 561) propõe acerca dos instrumentos de pesquisa para essa fonte, levando em consideração o “contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático”, relacionando o conteúdo das obras com o contexto político do sistema educativo. Essa análise foi feita na medida do que foi possível identificar com as fontes disponíveis.

Primeiro, identificamos os autores dos manuais e seu posicionamento no contexto Republicano, para entender a concepção e perspectiva pela qual escreve, pois “os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente” (Choppin, 2004, p. 557). Após essa etapa, realizamos a identificação e mapeamento de conteúdos dos textos, levando em consideração a importância que recebiam e frequência de sua presença. A partir disso, fizemos a análise a partir dos temas privilegiados para a disciplina, bem como relacionamos as escolhas de assuntos com o cenário político republicano. Nesse aspecto, considerar a abordagem de Chervel, na perspectiva da Cultura Escolar, implica, primeiro, reconhecer os conteúdos explícitos de uma disciplina, para então adentrar suas finalidades

[...] o estudo dos conteúdos efetivamente ensinados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe ao historiador dar uma descrição detalhada do ensino a cada uma de suas etapas, de retratar a evolução da didática, de pesquisar as razões da mudança, de revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais ele faz uso, de estabelecer a ligação entre o ensino produzido e as finalidades que presidem seu exercício (Chervel, 1990, p. 192).

Nesse sentido, os manuais estão situados na História das Disciplinas Escolares e na cultura escolar pois são “produzidos fora da escola, através de um processo complexo que envolve prescrições, finalidades, demandas de mercado, mas destinado ao uso escolar por alunos e professores” (Cardoso, 2020)

Segundo essa linha de pensamento, ao considerar as escolhas de organização de uma disciplina, que nada têm de aleatório, utilizamos o conceito desenvolvido pelo intelectual britânico Raymond Williams (2011): a tradição seletiva, que se refere ao processo pelo qual determinados elementos da tradição cultural são escolhidos, preservados e transmitidos, enquanto outros são marginalizados ou esquecidos. Williams utiliza esse conceito para evidenciar como a cultura e a história não são transmitidas de maneira linear ou neutra, mas são moldadas por interesses e decisões que determinam quais aspectos do passado são considerados valiosos ou relevantes em determinados contextos. Desse modo, para entender o que foi legitimado como dominante ou tradição na constituição da disciplina História; buscamos utilizar esse conceito na pesquisa a partir da investigação nas fontes sobre os conteúdos e perspectivas que compuseram a disciplina e suas finalidades no período estudado, verificando o que era privilegiado e o que era apagado.

Também as contribuições de Ivor Goodson serão importantes para discorrer a História das Disciplinas Escolares, especialmente o conceito de currículo. Apesar de não termos acesso aos currículos escolares como documento propriamente dito, escolhemos a concepção de currículo pois entendemos que ele envolve além do documento produzido por cada escola e que possui várias fases e dimensões (Sácristan, 2000) como a prática de ensino, a disciplina escolar, os livros escolares, o processo avaliativo e a metodologia. Nesse sentido, nesta pesquisa a concepção de currículo irá abarcar as fontes de investigação, os manuais didáticos e as orientações oficiais encontradas em regulamentos e decretos da instrução pública. Escolhemos tal conceito na perspectiva de Goodson (1995) pois, além de o currículo ser um dos aspectos centrais para a pesquisa da História das Disciplinas Escolares, ele é permeado de interesses em torno de sua conformação e não possui caráter neutro, debate importante para este estudo.

Dito isto, no que diz respeito a estrutura do texto aqui apresentado, organizamos em 5 (cinco) seções, sendo a primeira a introdução, na qual foi definida o processo de construção dos elementos da que nortearam a realização desta pesquisa, a saber: tema, objeto, problema, objetivo, justificativa e metodologia. A segunda seção deste texto se ocupa com as teorias e debates em torno da História das Disciplinas Escolares, se atentando também em uma breve discussão acerca da Cultura escolar e da História da Educação. Nele serão apresentados os principais autores escolhidos para sustentar teoricamente o estudo.

A terceira seção fala inicialmente sobre a construção da escola, reflexão importante por dois motivos: 1) as disciplinas escolares são produções para/do espaço escolar; 2) o programa de pós-graduação no qual esta dissertação se enquadra trata particularmente da escola básica, sendo importante situá-la. Em seguida, nesse capítulo é discorrida a república paraense e a instrução pública no Estado, e o processo de institucionalização da História como disciplina escolar.

A quarta seção possui a análise dos documentos escolhidos para este trabalho – legislações direcionadas a instrução pública e manuais didáticos - com a utilização de conceitos apresentados no capítulo 1. Nele o enfoque é justamente analisar a constituição da disciplina História no ensino primário paraense no início da Primeira República a partir de suas finalidades e conteúdos. Por fim, na conclusão foi realizada a síntese da pesquisa e dos resultados obtidos.

2. HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E A DISCIPLINA HISTÓRIA

Durante o primeiro semestre cursando o mestrado, participei da disciplina “Teoria do Ensino de História” do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade federal do Pará. Durante o curso, estudamos textos que discutiam as particularidades teóricas e metodológicas do ensino da disciplina, abordando temas como didática e o currículo da História, Consciência Histórica, o saber histórico escolar e o saber historiográfico, o processo de ensino aprendizagem e cognição do saber dessa disciplina e outros assuntos afins. O aprendizado adquirido nela e na minha graduação contribuíram para o entendimento do que se almeja com o ensino de História e a importância de estudá-lo. Não estamos desenvolvendo um trabalho com foco no Ensino da disciplina, mas discorreremos, antes de aprofundar na história das disciplinas, sobre aspectos que hoje são considerados centrais para a disciplina História.

Um conceito inicial importante é a consciência histórica. Para tanto, nós recorremos ao texto de Jorn Rusen “História Viva” (2007), no qual o autor discute a didática da História, sem a atrelar como dependente do conhecimento histórico produzido pela academia, mas sim reconhecendo seu papel no uso prático do saber histórico, sendo por isso tão relevante quanto o conhecimento historiográfico. Ele também faz crítica ao uso (não tão atual) da didática como uma forma de traduzir para os alunos o conhecimento científico produzido no ambiente acadêmico. Ademais, Rusen fala sobre como a questão da aprendizagem histórica é algo central para a Didática, sendo que as operações cognitivas do aprendizado histórico (experiência, interpretação e orientação) são partes da construção da consciência histórica – a qual se configura na conformação de sentido sobre uma experiência no tempo-, resultando na formação histórica; a orientação histórica, por exemplo, envolve aspectos como identidade e práxis, agindo dentro e fora do indivíduo durante o processo de pensar historicamente e ajuda a formar sua identidade. A formação Histórica seria a capacidade de desenvolver uma narrativa com sentido, a partir da interpretação ativa do saber adquirido e de experiências na vida prática (Rusen, 2007, p. 104).

Sabendo disso, atualmente já se discute muito que a aula de história não deve ser uma reprodução do conhecimento historiográfico e nem tampouco há uma lógica hierárquica entre ensino e pesquisa que defina uma como melhor ou mais importante que a outra (Plá, 2012). Muito se discute hoje sobre a importância do ensino de história e da didática como campos disciplinares tão complexos quanto a própria teoria da história, tendo a didática da história a função de investigar descritivo-empiricamente a consciência histórica e regulá-la didático

normativamente, além de indagar acerca do conhecimento a ser transmitido pela disciplina (Bergmann, 1989). Desta feita, o que se discute é um ensino de história que não necessariamente seja pautado em ensinar fatos aos alunos como uma forma de criar apenas memórias sobre acontecimentos no decorrer do tempo, mas fazê-los pensar historicamente, aprendendo a refletir e possuir criticidade na forma de entender e interpretar o mundo ao seu redor:

A apropriação da história “objetiva” pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente[...]. O que o sujeito precisa é assenhorear-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras, precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo (Rusen, 2007, p. 107).

Nessa perspectiva, é interessante também pensarmos o campo do currículo da disciplina e de que forma ele se impõe sobre a prática de ensinar e as suas intenções, além de entender a influência disso na formação (ou não) histórica. Goodson (2007) discute como o currículo prescritivo e o interesse de classes dominantes têm forte relação e poder histórico - estes estruturalmente constituídos - impedindo a inclusão em seu mais amplo significado. Tal currículo, junto ao capital cultural e social e ao padrão tradicional de reprodução social, ajuda a manter um padrão educacional excludente e que não abarca as subjetividades dos alunos, afastando-os de uma disciplina e até mesmo do ambiente escolar. Isso é algo que muitos autores já abordaram em relação ao afastamento da história escolar e dos alunos em sala de aula, e o fato de eles terem dificuldade entender os assuntos e, até mesmo, de identificar a importância desse aprendizado em suas vidas⁶.

Isto posto, retomo a questão tratada por Rusen acerca da função da Didática da História, a qual diverge da ideia do saber produzido na escola como uma simplificação do saber científico e se aproxima da perspectiva trabalhada no eixo da História das disciplinas escolares, estando entre seus principais autores André Chervel. Ele se contrapõe à ideia de Chevallard acerca da Transposição Didática, identificada como um processo de vulgarização ou simplificação de um saber a ser ensinado na escola na qual a pedagogia seria apenas um método (Souza Junior; Galvão, 2005). Chervel pensa a disciplina escolar a partir da cultura escolar, pois vai reconhecer

⁶ Cf. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out.-dez./2015. p. 170; CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, 17-32, 2006.

a escola como espaço de produção de uma cultura própria, assim como outros autores também importantes, como Dominique Julia e Antônio Viñao Frago.

É válido ressaltar que esses estudos e abordagens presentes na História da Educação se ampliaram com a concepção ampliada de fontes, proporcionada pela Escola dos Annales e pela História Cultural. Os Annales impulsionaram uma revolução historiográfica dividida em três gerações, conformando o que conhecemos como “História Nova” (Burke, 2010). Foi então após a terceira geração, na segunda metade do século XX, que se desenvolveu a Nova História Cultural, abordagem que fornece base para estudos no domínio da cultura escolar, processo que eclodiu a partir dos anos 70 articulado com preocupações referentes à temática da cultura, “disseminada inicialmente no seio de uma intelectualidade marxista, que cada vez mais se interrogava sobre as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas” (Faria Filho *et al.*, 2004).

Assim, Faria Filho *et al.* (2004), ao tratar da cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação, apresenta o desenvolvimento de investigações que se utilizam dessa temática no campo da História da Educação e discorre sobre a presença e influência da História Cultural nos desdobramentos do tema.

É de relevância para o estudo situar a História Cultural como vertente de estudo na historiografia, uma vez que as perspectivas acerca da cultura são modificadas com a emergência desse novo paradigma. Os historiadores se aproximam dos antropólogos por entenderem que a cultura é composta por vários significados partilhados, bem como uma forma de expressão social e histórica presente em diferentes meios, como objetos, práticas e valores (Pesavento, 2013). Não mais atrelando o entendimento de cultura aquilo produzido apenas pelas elites econômicas e intelectuais ou como um simples reflexo da infraestrutura – se considerarmos a análise do materialismo histórico –, mas como uma rede de significados elaborados e compartilhados entre os seres humanos como uma forma de entendimento do mundo:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentem de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa. (Pesavento, 2013, p. 46)

Um dos expoentes que trouxe várias contribuições para a História cultural foi o francês Roger Chartier, quem trabalha para além da já mencionada ideia de cultura como algo produzido pela elite intelectual ou limitada a objetos de prestígio social, ampliando sua análise para as práticas e representações. Em seu livro “A História Cultural: entre práticas e

representações”, o autor faz uma discussão que amplia possibilidades de estudo e investigações nesse campo e demarca que a História Cultural identifica como determinadas realidades sociais são construídas em diferentes lugares e tempos (Chartier, 1990). Sua contribuição tem importância haja vista a possibilidade ampliada de entender por meio desses estudos como as representações e práticas do mundo social não são dados objetivos e neutros, mas são forjadas historicamente por interesses de determinados grupos.

Isto posto, é importante ressaltar que concordamos com a perspectiva de que, apesar da importância da História Cultural francesa, ela não é a única, tampouco se pode reduzir a história cultural a práticas e a representações, como algumas pesquisas têm apontado. Sobre isso, Faria filho *et al.* (2004) diz

Tal unanimidade discursiva acaba, algumas vezes, por esconder procedimentos de pesquisas muito diversos e, ainda, apropriações muitos diferentes do referencial teórico em questão. Mas, o mais importante, é que aquilo que poderia representar uma abertura para novos e instigantes diálogos com tradições historiográficas já estabelecidas — como a marxista, por exemplo — corre o risco de converter-se em camisa-de-força para as investigações.

Por isso, consideramos também a relevância de pesquisadores de outros eixos da corrente culturalista, como as escolas inglesas e italiana, nas quais encontramos historiadores como Thompson, Hobsbawm, Hill e Ginzburg, com fortes contribuições para essa história, ampliando a discussão para falar do cotidiano, dos homens simples e da ideia de reelaboração contínua da Cultura (Pesavento, 2013). É justamente o desenvolvimento desses estudos que possibilitaram, como já mencionado, a pesquisa em Educação — e em História da Educação — a partir de uma cultura escolar.

Partindo dessa perspectiva, podemos resgatar o conceito de cultura de Raymond Williams⁷, que seria a síntese de sociedade, economia e política, produto de uma longa revolução cujo resultado seria a democracia, o capitalismo industrial e oportunidades educacionais e culturais para a população no século XX, daí surgem conceitos importantes trabalhados por esse autor, como tradição seletiva, cultura comum e estrutura de sentimentos.

⁷ Intelectual galês engajado politicamente e filiado ao partido comunista britânico. Seus estudos tinham por base a sociologia e crítica cultural; o objeto de sua investigação era relacionado as pessoas comuns, e uma de suas principais contribuições estão centradas na perspectiva de que não havia distinção entre cultura popular e erudita e foi contra qualquer reducionismo cultural baseado na classe (Oliveira, 2014). Segundo Marco Aurélio Oliveira (2014), nunca tendo negado sua posição como marxista, não se autointitulou culturalista, mas fazia parte do materialismo cultural e da New Left inglesa, defensor ardo de uma cultura comum e contra as formas de dominação capitalista, como a cultural — sua visão tratava ao caráter histórico ao apagamento de determinada cultura ou privilégio outra, fruto de relações conflituosas entre grupos antagônicos.

O uso da teoria de Williams na História da Educação pode ser efetivada pelo uso de seus conceitos, bem como feito por Ivor Goodson, ao trabalhar o currículo a partir da ideia de tradição inventada, vinda do conceito de tradição seletiva.

O entendimento de estruturas de sentimento, por exemplo, pode contribuir no entendimento de determinadas escolhas educativas perpetuadas na sociedade conformando uma tradição. Além disso, a corrente materialista cultural de Williams permite desnaturalizar a cultura e ver nela mecanismos de hegemonia e dominação historicamente construídos, bem como nas disciplinas escolares, as quais compreendemos como parte de uma cultura escolar e, por conseguinte, de um projeto político.

O conceito de Williams é importante na medida em que, ao mesmo tempo que reconhecemos a existência de uma cultura escolar, ela também remete ao que a cultura dominante propõe, a qual se constitui em um sistema central e eficaz de práticas e de significados que cada época e sociedade possui. A escola, então, também pode funcionar como uma propagadora disso:

[...] só podemos entender uma cultura efetiva e dominante se compreendermos o processo social real do qual ela depende: refiro-me ao processo de incorporação. Os modos de incorporação são de grande importância social. As instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz e essa é agora uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária; na verdade, são ambas ao mesmo tempo (Williams, 2011, p. 54).

2.1 História da Educação e reflexões sobre a cultura escolar

Consideramos importante neste trabalho um breve panorama do campo da História da Educação no Brasil, que não tem tradição recente, haja vista os reforços de intelectuais terem direcionado seus estudos para conformar este campo desde séculos passados. Certamente, pelo fato de estudos em cultura ganharem mais espaço após as três gerações do Annales, a pesquisa em cultura escolar só passou a compor o quadro de investigação mais recentemente. Como abordaremos, a constituição do tema de história da educação foi desenvolvida se adaptando aos moldes do contexto de sua criação, passando por fases de produção.

Segundo Faria Filho e Vidal (2003), trabalhos em história da educação já ganhavam escopo no século XIX, muitas vezes elaborados por médicos, advogados, educadores e outros profissionais considerados intelectuais. Para tratar disso, os autores dividem a constituição do campo em três vertentes. A primeira delas tem relação com o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) e a perspectiva adotada para a História da educação nesse período, segunda metade do século XIX, exaltava o regime monárquico. Os livros produzidos sobre o tema eram

uma propaganda do Estado Imperial e visavam corroborar a liderança brasileira no campo educacional e, além disso, por ser a fase em que os escritos estão ligados ao IHGB, é lógica a necessidade de as obras objetivarem consolidar uma identidade brasileira. É também importante ressaltar que o Instituto visava a organização metódica dos documentos, de caráter positivista, o que contribuía para o plano de desvendar a gênese da Nação.

A segunda vertente possui relação com a inserção da disciplina História da Educação no currículo da Escola Normal, num contexto de reformas que se baseavam nos princípios da Escola Nova na década de 20, que visava a reparação de um passado de abandono educacional na perspectiva da época. Os manuais de História da Educação se propunham a narrar cronologicamente a partir de compilados documentos a história educacional do país, servindo como tribuna de defesa de ideais, especialmente por serem escritos por profissionais engajados nas lutas do campo da educação, como diretores e professores (Vidal; Faria Filho, 2003).

A última vertente tem relação com os trabalhos produzidos entre 1940 e 1970, os quais deram a esse campo uma escrita marcada pelo chamado presentismo salvacionista, caracterizado por uma postura salvacionista, conectada à religiosidade e ao engajamento político; os aspectos principais desses textos eram focados na análise de ideias pedagógicas e organização da educação pública (Vidal; Faria Filho, 2003).

Essa trajetória demonstra a constituição de um campo que foi desenvolvido em consonância com as possibilidades e interesses de seu contexto de produção. De acordo com os autores, a quantidade de produção em História da Educação cresceu efetivamente com o surgimento de programas de Pós-Graduação em Educação (como as PUCs do Rio de Janeiro e São Paulo) nas décadas de 60 e 70; com a criação do grupo de trabalho “História da Educação” da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação e com o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), ambas em meados da década de 80.

O enfoque dos trabalhos no campo era a descrição de uma história da educação centrada somente na legislação e nas diretrizes que ditavam como o ensino deveria ser, comparado a um passado educacional frustrado:

Muitas vezes pautados em uma concepção de história positivista, os trabalhos tradicionalmente realizados no campo da história da educação deixaram mais evidentes a história política, a história das intenções dos sujeitos civis (pensadores) e dos sujeitos políticos (Estado). Muitas dessas pesquisas tiveram como objetivo a descrição de fatos notáveis e a ação dos sujeitos — quase identificados como personagens heróicos —, em um tempo histórico

linear, ordenado de maneira cronológica e sucessiva a partir de uma lógica formal (Souza Junior; Galvão, 2005, p. 397).

Ainda na década de 1980, impulsionada também pelas renovações no próprio campo da História, a história da educação passa por um processo de renovação, passando a se interessar pelo funcionamento das escolas, pelas práticas e pela construção cultural do cotidiano das escolas (Souza Junior; Galvão, 2005).

Na pesquisa em história da educação no Brasil, essa linha de pensamento é incrementada a partir da década de 90, quando trabalhos como os de Chervel (1990), Viñao Frago (1995) e Julia (2001) ganham importância no cenário acadêmico, e investigações no campo direcionam o olhar para a escola como geradora de cultura, além de ser constituída pela cultura social mais ampla (Vidal, 2005).

Para tratar da presente temática, é importante acionar a discussão de Faria Filho (2007) sobre as dimensões da escolarização. Uma delas está ligada à história cultural e à história social, atenta tanto às práticas e representações dos sujeitos quanto às dinâmicas e consequências da própria escolarização; outra envolve o entendimento de culturas escolares.

Para falar disso, o autor apresenta três sentidos que o termo escolarização pode ter e, que ao relacioná-los, pode-se articular a discussão com a cultura escolar: o primeiro está ligado a uma acepção mais formal, compreendendo os processos políticos de organização de instituições educativas responsáveis por ensinar leitura, cálculo, moral e religião; a segunda acepção associa a escola a um espaço de divulgação e articulação das representações sociais produzidas pela própria escolarização, abrangendo suas implicações culturais e políticas. Por fim, o último sentido se refere a “tornar escolar”, que seria imputar nos sujeitos os imperativos escolares. Aqui, a cultura escolar é entendida como:

[...] a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (Faria Filho, 2007, p. 195).

Para esse autor, são essas dimensões do espaço escolar que geram uma intensa prática de apropriação da cultura geral pela própria escola, tornando-a uma agência produtora e conservadora de cultura.

Em outro texto, Faria Filho *et al.* (2007) explica a cultura escolar tanto como campo de investigação quanto como categoria de análise, mostrando a crescente proximidade desse

estudo com a disciplina história, tanto pelos métodos quanto pela narrativa historiográfica. Os autores definem, de acordo com as produções, três eixos principais que constituem a pesquisa em cultura escolar: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 149). O estudo das disciplinas escolares faz parte desse escopo.

Tomando a perspectiva de Dominique Julia (2001), a cultura escolar envolve normas e práticas que conformam o ambiente da escola e sujeitas a mudanças de acordo com as épocas, normas que têm a incumbência de definir conhecimentos a serem apreendidos e condutas para internalizar, bem como práticas permitam a introdução e a incorporação dos ensinamentos. O autor ainda chama a atenção para o seguinte:

Mas para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização[...] (Julia, 2001, p. 11).

Pode-se entender, então, a interação entre as influências intra e extraescolares. Julia também posiciona o lugar desse estudo dentro da cultura escolar e as possibilidades de ampliar a pesquisa nessa área da história da educação. É partindo da História das disciplinas que se conforma o objeto do presente estudo.

2.2 Reflexões acerca da história das disciplinas escolares

Considerando-a como parte da já referida cultura escolar, adentramos agora o âmbito da História das Disciplinas escolares. Dominique Julia (2002) argumenta que é necessário evitar três tentações na escrita das disciplinas escolares: a tentativa de recuperar as origens de uma disciplina, podendo chegar a genealogias enganosas; pensar que uma disciplina não é ensinada por não estar em programas escolares; e, por fim, inferir que uma disciplina tem o mesmo funcionamento de antigamente. Para ele, subestimar a importância de se atentar a esses três polos pode incorrer em muitos erros ao se debruçar no estudo desse objeto.

Outra elaboração teórica oferecida por Julia é a noção de que as disciplinas são definidas tanto por seus conteúdos quanto por suas finalidades. Nesse assunto, é indispensável tomar como referência o estudo de André Chervel – pois este vai desenvolver um pouco mais a questão das finalidades –, em seu texto “A História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um domínio de pesquisa” (1990). É necessário demarcar que sua produção se refere à Europa, especialmente à França.

O autor inicia seu debate a partir do conceito da palavra “disciplina” – e do termo disciplina escolar-, que durante séculos, até o XIX, só era utilizado para se referir a política de repressão de estabelecimentos contra mau comportamento e condutas, não para designar conteúdos escolares, finalidade atribuída à palavra “faculdade” por volta do século XVIII⁸. O termo aparece designando matérias de ensino a partir de uma renovação da função do ensino secundário, focada em meados do século XIX para a formação dos espíritos por meio da ginástica intelectual, que disciplinaria o conhecimento obtido pelos alunos, o qual adviria necessariamente das humanidades (única disciplina possível). Somente quando há uma nova percepção, no início do século XX, de considerar igualmente a educação científica e desprender-se da questão da formação do espírito que a palavra disciplina terá seu sentido mais genérico de designar simplesmente os conteúdos de ensino (Chervel, 1990).

Tal abordagem etimológica interessa na medida em que, apesar da mudança de sentidos, a ideia de disciplinar ainda está circunscrita, pois os conteúdos ministrados têm essa intenção, a qual está diretamente relacionada ao espaço na qual se conforma, a escola, questão central no texto de Chervel. Ele desenvolve uma discussão acerca da lacuna na historiografia da educação (especificamente, a francesa) no que diz respeito à temática das disciplinas escolares, que costumava associar as disciplinas a uma vulgarização do conteúdo, sem reconhecer que são originais e que a escola também é um espaço de produção.

É porque elas são criações espontâneas e originais do sistema escolar que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E é porque ele é detentor de um poder criativo insuficientemente colocado em valor até aqui que o sistema escola desempenha na sociedade um papel do qual não se apercebeu e é duplo: ele forma de fato não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, modelar, modificar a cultura da sociedade global (Chervel, 1990, p. 68).

O autor francês discute questões importantes também sobre as finalidades (retomando o assunto iniciado anteriormente partindo do texto de Dominique Julia) do ensino escolar, pois afirma que a educação ultrapassa os propósitos educativos intrínsecos e explícitos nos programas educacionais. Os objetivos vão além, abrangendo finalidades subliminares de socialização, de disciplina, da ordem e dos bons comportamentos.

⁸ Julia (2002) também faz um breve apanhado do uso do termo disciplina por compreender que sua análise implica o entendimento também de seu sentido semântico. Ver em: JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

A instituição escolar é, a cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam em uma delicada arquitetura para a qual certos tem tentado criar um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades atribui à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas a obriga a dar instrução. Mas essa instrução é inteiramente integrada ao esquema educativo que governa o sistema escolar ou à carreira estudada. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso trazer um conteúdo de instrução colocada ao serviço de uma finalidade educativa (Chervel, 1990, p. 188).

Essa percepção é valiosa para o presente estudo, uma vez que as finalidades da disciplina Escolar História, para além do caráter de instruir, são as que mais nos interessam, pois os propósitos sutis dela possibilitam entender seu lugar no contexto republicano.

Chervel ainda explora as possibilidades da História das Disciplinas Escolares oferecer o conhecimento sobre a atividade pedagógica da própria prática docente na condução e produção de uma disciplina, resignificando um pensamento rígido acerca da escola, que seria um local de práticas apenas predefinidas por documentos oficiais. Apesar identificação com este pensamento, esta dissertação não aborda as práticas escolares, uma vez que as fontes não dão conta dessa análise.

O autor francês discorre ainda sobre o papel da escola na constituição de disciplinas - bem como das práticas dos professores -, desempenhando uma tarefa ativa e criativa que, de modo geral, tem como objetivo tornar possível o ensino. A partir disso, identifica-se duas funções para a escola:

A instrução das crianças, que sempre foi considerada como seu objetivo único, é somente um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação de disciplinas escolares, vasto conjunto cultural largamente original que ela secretou ao longo de décadas ou de séculos, e que funciona como uma mediação colocada ao serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. Em seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade lhes fornece uma linguagem de acesso cuja função é, em seu princípio, puramente transitória. Contudo, essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si, apesar de um certo descrédito que se deriva do fato de sua origem escolar, ela consegue, entretanto, deslizar sub-repticiamente na cultura da sociedade global (Chervel, 1990, p. 200)

Sendo assim, é possível entender as disciplinas escolares como criação específica para o meio escolar, isto é, em uma forma que se adeque a esse ambiente e consiga suprir seus objetivos, além de ser o meio pelo qual a cultura mais ampla é disseminada, perspectiva que utilizaremos nesta pesquisa. Nessa linha de pensamento, outro autor importante que também

discute esse assunto é Ivor Goodson, por meio do estudo do currículo na perspectiva da nova Sociologia do Currículo, que vai entendê-lo como meio de reproduzir um capital cultural dominante.

Esse estudioso inglês foi um dos principais expoentes dessa temática na historiografia anglo-saxônica e suas indagações partiram de sua própria experiência pessoal, por identificar uma espécie de alienação e dicotomia entre vida e estudo (enquanto aluno), e por seus questionamentos, enquanto professor nas chamadas “escolas integradas” (*comprehensive schools*), da razão de ser das disciplinas, tomando-as não como algo dado e sim como produtos sócio-históricos⁹ (Viñao Frago, 2008). De acordo com Vinão Frago (2008), Goodson inicialmente em suas análises dá prioridade ao currículo prescrito e às disciplinas escolares, o que não se limita aquilo advindo de autoridades governamentais, pois livros de textos, programas e guias também estão incluídos.

Goodson (1995) considera que o currículo inclui interesses, lutas, e relações conflituosas de poder, os quais fazem parte do próprio campo de aspirações e intenções da escolarização:

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar a escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações, constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (Goodson, 1995, p. 21).

Nesse sentido, ainda que se estude o currículo prescrito, este possui também relação com a prática, uma vez que sua produção é interessada, não neutra, advinda de negociações e conflitos e tensões sociais. Por essa razão, ele não deve ser visto como um composto de aspectos intrínsecos, ou como tradicional, mas problematizado em suas nuances, as quais têm histórico de debates, interesses e prioridades sociopolíticas (Goodson, 1995).

Um conceito que o autor utiliza para entender o currículo é o de “tradição inventada”, de Hobbsbawn que seria

[...] um conjunto de práticas e ritos: práticas normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica- que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente em continuidade do passado. De fato, onde é possível,

⁹ Essas indagações emergiram após Goodson, na condição de professor das disciplinas estudos ambientais, estudos comunitários urbanos e rurais, propor avaliações e ter ouvido que elas não tinham a posição de disciplinas acadêmicas para tanto.

o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (Hobsbawn, 1985, p. 9).

A confecção do currículo, com suas propriedades políticas e sociais, sofreria esse processo de invenção de uma tradição, pois é estabelecido com o objetivo de imputar normas e valores, entretanto, diferentemente das outras tradições, não é finalizado, pois está em constante reconstrução. É preciso evitar de privar de e tender os percalços que conformam as mistificações e reprodução de um currículo tomado como tradicional e incontestável, para que não se perca de vista sua relação com aspectos de controle da escola (Goodson, 1995).

A tradição inventada, pode-se dizer, parte de um processo ativo de seleção, sendo possível remeter também ao conceito de Williams de “tradição seletiva”:

[...] o que, nos termos de uma cultura dominante e efetiva, é sempre assumido como “a tradição”, “o passado significativo”. mas sempre o ponto-chave é a seleção – a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluído. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos, ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz (Williams, 2011, p. 54).

Assim, a seleção de conteúdos do currículo é pensada de acordo com variáveis interessadas, as quais, após um período de continuidade e legitimação, passa a configurar uma tradição, pois não se trata simplesmente de uma ideologia imposta. Para Williams (2011) é, na verdade, algo em contante processo ativo de adaptação, uma vez que se fosse algo rígido seria mais facilmente derrubado.

Esse autor ainda traz uma discussão sobre hegemonia, a qual para ele não se configura como algo estático e uniforme, mas como um processo complexo com estruturas próprias que são constantemente recriadas. Ele a reconhece como constitutiva da realidade vivida, a qual enfatiza a existência da dominação. De acordo com Williams (2011, p. 53-54):

Só podemos entender uma cultura efetiva e dominante se compreendermos o processo social real do qual ela depende: refiro-me ao processo de incorporação. Os modos de incorporação são de grande importância social ponto as instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz, e essa é agora uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária; na verdade são ambas ao mesmo tempo.

Williams (2005), ao se referir à teoria gramsciana de hegemonia, explicita seu caráter complexo, por se referir a algo que perpetra e satura a realidade a ponto de corresponder a realidade da experiência social:

Pois se a ideologia fosse meramente um conjunto imposto e abstrato de noções, se nossas idéias, suposições e hábitos políticos e culturais fossem tão-somente o resultado de manipulação específica, de uma espécie de treinamento público que pudesse ser simplesmente eliminado ou reprimido, então seria muito mais fácil do que jamais foi ou é, na prática, modificar ou transformar a sociedade. Essa noção de hegemonia como algo no qual a consciência de determinada sociedade está profundamente imersa me parece fundamental. E a hegemonia leva vantagem sobre noções genéricas de totalidade, pois ao mesmo tempo enfatiza o fato da dominação. (Williams, 2005, p. 216)

Sendo o Estado burguês o principal responsável pelas formas de dominação e manipulação da realidade, em suas medidas de propagação de um ideário, ele não poderia deixar de considerar a cultura como forma de controle:

Hegemonia implica consenso e direção; ela é simultaneamente ético-política e econômica. As atividades culturais instituem ações políticas, sociais e econômicas e são por estas instituídas. Por isso, para compreendermos as formações sociais contemporâneas é necessário entender a natureza da cultura, porque ela é fundamental para a consolidação da vida material e também para a instauração de um projeto societário. (Martins; Neves, 2013, p. 344)

Sendo assim, justamente por entendermos que a escola se insere em uma cultura escolar e, por conseguinte, as disciplinas também, não podemos deixar de considerá-las parte de um projeto político em uma dada época. Parte importante desse pensamento se faz claro ao pensar relacionar a ele a escolarização, e por conseguinte a produção do currículo, como modo de reprodução econômica e social, compulsória e enviesada, uma vez que as escolhas de escolarizar estão atreladas ao lugar a que os alunos pertencem. Goodson afirma que a junção entre prescrição e poder, como parte do currículo, se fortaleceu ao longo do tempo e se tornou um dispositivo de reproduzir relações de poder existentes na sociedade.

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da "prescrição retórica" e da "escolarização como prática" podem coexistir. Ambas as partes podem beneficiar-se dessa coexistência pacífica. As agências do CAP são vistas como estando no "controle" e as escolas são vistas como "distribuidoras" (e podem conquistar um bom grau de autonomia, se aceitarem as regras). Desse modo, as prescrições curriculares

determinam alguns parâmetros, mas algumas transgressões ou transcendências ocasionais são permitidas, desde que a retórica e o gerenciamento das prescrições não sejam desafiados (Goodson, 2007, p. 242).

Desta feita, cabe dizer que, para esse autor, o currículo como prescrição e sua imposição não acaba com a liberdade na escolarização dos principais sujeitos no processo de construção cotidiana do currículo, mas esta deve ser sigilosa e silenciosa para poder existir, pois ele próprio é uma forma de controle. É importante entender esse ponto justamente por essa necessidade de sigilo sobre a prática em sala poder ser, também, uma das razões da dificuldade em encontrar um vasto corpus documental de cadernos de professores e alunos em sala com datação mais antiga.

Essa reflexão ainda contribui para entendermos o papel do currículo e daquilo que o compõe em processos de exclusão e inclusão e também dos papéis de classe, pois, baseado em Bourdieu, Goodson afirma que o “capital cultural” dos pais impulsiona o sucesso dos filhos e, conseqüentemente, aqueles que são privilegiados pelo currículo são os que possuem acesso a esse capital – as classes mais favorecidas economicamente.

Tal abordagem ajuda a compreender, na perspectiva de Goodson (2007), a seleção na invenção de disciplinas escolares. Um exemplo muito claro dessa influência na definição das disciplinas é aquele sobre as Ciências das Coisas Comuns. Resumidamente, essa ciência, apesar de ter obtido sucesso em sala de aula, não teve o resultado desejável, pois os alunos pobres eram aqueles que melhor a entendiam, ameaçando a hierarquia social. Assim, foi estabelecido um tipo de ciência para a escola mais adequado para as classes mais altas. Este é um exemplo de mudança para inclusão social que gera mais exclusão, pois a condição das classes economicamente favorecidas depende disso.

De modo geral, o conceito de currículo, para Goodson, nos traz uma forma de entender as disciplinas tanto a partir de sua conformação, fomentada por interesses, e a compreensão de que, ainda que estejamos falando de documentos prescritos, sua produção não deixa de ser ativa.

Outro autor que traz uma abordagem interessante - e faz diálogo com Goodson e Chervel - é Vinão Frago (2008), o qual fala sobre a estreita relação entre História das Disciplinas e os livros de texto, pois a análise destes só adquire sentido histórico pleno se estiver incluído na história das disciplinas. A proposta feita por esse autor tem semelhança com o que é feito nesta dissertação, pois a análise dos manuais didáticos aqui selecionados é realizada dentro desse

âmbito mais amplo, e não o contrário¹⁰. Ele também afirma que não se faz História das disciplinas somente com esse tipo de fonte, ao passo que também não pode ser realizada sem ela. Portanto, apesar da importância de fontes produzidas dentro da escola para o estudo das disciplinas, nem sempre esse será um documento disponível ou de fácil acesso, especialmente quando o estudo tem como recorte épocas passadas e poucos registros de sala de aula.

Ademais, assim como Julia, Viñao Frago (2008) discorre sobre os riscos a evitar ao escrever uma história das disciplinas, como: entender denominações diferentes como conteúdos divergentes; considerar que os discursos legitimadores de uma disciplina valem para todo o campo; não compreender que as finalidades das disciplinas são construídas de forma complexa e que seus objetivos não têm tanta relevância quanto seu potencial; não perceber as influências entre as disciplinas e tomá-las como autônomas; e achar que simplesmente estudar uma disciplina concreta é fazer uma História das Disciplinas. Em relação a este último, é imprescindível o uso de um aparato conceitual acerca do assunto, bem como a escolha de categorias analíticas aplicáveis a outros campos disciplinares (Viñao Frago, 2008).

Esse autor considera as disciplinas como uma alquimia, cujo processo envolve o trânsito de um conhecimento de um espaço social para o espaço da escola. Elas podem ser desenvolvidas, modificadas, moldadas, mas não são estáticas e universais. Viñao Frago define as disciplinas a partir dessas características principais: fonte de poder e exclusão sociais e acadêmicas, apropriação de espaços sociais e acadêmicos e instrumento de reconhecimento de saberes profissionais. Essas características deixam evidente o caráter ativo e influente delas, pois, a partir de sua composição e atuação, podem definir o privilégio ou desprivilegio de algo. Outrossim, característica e elemento configurador de uma disciplina é o código disciplinar

A idéia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Em todo caso trata-se de um código cujos componentes se transmitem de uma geração a outra, dentro da comunidade de “proprietários” do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional. Quais são tais componentes? Basicamente três: um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais (Viñao Frago, 2008, p. 206)

¹⁰ Viñao Frago reconhece que a historiografia espanhola tem uma tendência a trabalhar a História das Disciplinas através dos Livros de texto, e não o contrário, algo que se assemelha ao que o levantamento bibliográfico realizado aponta.

Ou seja, parte integrante importante é relacionada ao conteúdo, necessariamente ao currículo. Mas, além disso, Viñao aponta para o discurso presente na produção de uma disciplina, e os valores que ela representa, tanto sociais, formativos ou intelectuais, discurso esse que define, no fim, a importância e o peso das disciplinas no currículo prescrito.

Thaís Nívea Fonseca (2006), em seu livro “História e Ensino de História”, também faz uma discussão sobre as disciplinas escolares, afirmando que elas surgiram mediante interesses de grupos e instituições, especialmente igrejas, quando, na Idade Média, há a organização de saberes que futuramente comporiam as disciplinas. No entanto, tal qual Dominique Julia, a autora ratifica que o simples ensino de um conjunto de saberes, que já ocorria há séculos (o ensino da História pelos Jesuítas, por exemplo, tem datação a partir do século XVII) não necessariamente se configura em uma disciplina, e ainda propõe uma definição atual para esta: “o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou uma rubrica e dotado de organização própria para os estudos escolares, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias de sua apresentação” (Fonseca, 2006, p. 15).

A autora afirma que até a década de 70, os estudos não se dedicavam a um estudo das disciplinas que não possuísse embasamento oficial, atrelado necessariamente a políticas educacionais, perspectiva essa que reforçava o Estado como centro do processo histórico (Fonseca, 2006). Somente após a propagação de um pensamento fomentado pelo campo da Sociologia da Educação, as pesquisas passaram a se interessar para além de documentos oficiais, enfocando na relação escola e sociedade, bem como no processo que transforma um conhecimento em disciplina escolar, atravessando a linha do convencional e oficial.

Os autores aqui explanados, de modo geral, partem de uma perspectiva que contrapõe uma história das disciplinas puramente restritas às esferas institucionais e formais (Fonseca, 2006). Ao mesmo tempo, não acreditam que seja possível escrever tal história sem levar em conta tais aspectos, mas afirmam a necessidade de atentar para outros âmbitos, como das práticas escolares, os manuais didáticos ou livros de textos, exercícios, cadernos de aula, fontes que estão além das legislações. E, sobretudo, os autores apontam para a necessidade de consistência teórica na análise de uma disciplina, além de conceitos analíticos, para não se limitar a uma simples descrição de uma disciplina.

3 O CONTEXTO REPUBLICANO, A INSTRUÇÃO PÚBLICA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA

O processo de criação e institucionalização da escola pública¹¹ no Brasil, em termos de uma escola nos moldes ocidentais de tradição europeia, data de séculos atrás, iniciando durante a colonização. Um breve panorama histórico da construção da escola pública permite verificar a forte relação entre a instrução e o Estado no período desta pesquisa (1890-1900), algo importante para entender a perspectiva de cultura escolar como categoria que abrange também os aspectos extra-escolares. Partindo do período colonial, segundo Saviani (2013), o plano geral dos jesuítas de ensino de “humanidades” foi propagado nos povoados sob o incentivo da própria Coroa, configurando a educação pública religiosa, a qual, além de colonizar, objetivava impedir a propagação da heresia protestante (Rosário; Melo, 2015).

A educação na Colônia foi, durante aproximadamente 200 anos, dominada pelos jesuítas da Companhia de Jesus, tanto a direcionada aos filhos de colonos quanto a voltada à catequese de povos nativos. Certamente havia diferença entre elas, pois a educação para os filhos da elite dirigente era feita por meio de preceptores, escolas elementares e colégios que os preparavam para o ensino superior em Portugal; já aos indígenas, havia a educação oferecida por meio de escolas nas missões, e visava o ensino da cultura, da fé e da moral cristãs, a partir de uma linguagem que facilitava o processo de catequização (língua geral) e de novas técnicas de trabalho, sendo a ordem jesuítica a principal responsável pela aculturação dos nativos na colônia (Rosário; Melo, 2015).

Importante destacar que os colégios jesuítas eram públicos e financiados pelo Estado, ainda que controlados por missionários, em uma relação com total sentido a época, haja vista a instituição do padroado que tornava a Igreja dependente de decisões do Estado. No entanto, a Companhia de Jesus desfrutou de forte influência mesmo depois do padroado (Colares, 2003), e sua forma de escola se enquadra na primeira acepção que Saviani (2013) atribui a essa categoria, a que ministra o ensino coletivo mediante método simultâneo em oposição a preceptores privados.

Ainda no período colonial, mas em uma fase marcada pelas reformas do Marquês de Pombal, influenciadas pelo ideário do “século das luzes”, passou a haver muitos conflitos entre a Coroa e a Igreja, pois alegava-se que esta última havia se tornado um “Estado” dentro do Estado (Rosário; Melo, 2015), o que resultou na expulsão dos jesuítas, pois as reformas

¹¹ Associamos o adjetivo “pública” em escola pois nesta pesquisa trabalhamos com fontes voltadas, em sua grande maioria para a chamada Instrução Pública no período republicano.

pombalinas queriam superar o atraso da colônia perante os demais países e, também, dirimir a influência missionária que era incômoda para as políticas governamentais propostas, na medida em que o “poder dos padres representava o fracasso do Estado”¹². Neste cenário, o Estado, em um contexto de despotismo esclarecido, passou a assumir a educação e defender a abertura às ciências experimentais, iniciando um processo para tentar dismantlar o modelo jesuítico de ensino (uniforme), para inserir a diversificação de disciplinas (Oliveira, 2004). No entanto, essa mudança não ocorreu rapidamente, devido à marca deixada pela ação missionária e pela falta de recursos, o que legou ao Brasil, até período imperial, a falta de um sistema de ensino bem estruturado, com aulas régias escassas e professores mal preparados (Saviani, 2013; Oliveira, 2004). As províncias passam a ter responsabilidade pela instrução primária e secundária a partir da Constituição Federal de 1834 (afastando-se da ideia de um sistema nacional de ensino), mas a falta de interesse e de recursos das elites regionais, segundo Colares (2003), provocou o abandono desses níveis de educação, com elevado índice de analfabetismo da população em contraste com a oferta de ensino para as elites.

Apenas nas últimas décadas do Império se fortaleceram os debates sobre um sistema público de ensino, quando também se percebe a segunda acepção de escola pública de acordo com Saviani (2013): aquela destinada às massas. Em 1889, com a Proclamação da República, no plano institucional efetivou-se a separação entre Igreja e Estado, ainda que o ensino ainda fosse descentralizado; São Paulo foi o estado que mais avançou na organização da instrução pública com a organização de escolas primárias, grupos escolares, diretrizes e normas de ensino (Saviani, 2013). Isso também se difundiu em outros estados brasileiros, que criaram seus grupos escolares para níveis primários, adotando aspectos comuns à formação de um cidadão patriótico e de uma moral que ajudasse na consolidação da nova ordem social; vale denotar que apesar de ser destinada às massas, a educação ainda não era para todos, pois era feita aos moldes e para a formação das elites (Pereira; Felipe; França, 2012). Aquele período, mesmo com o princípio da não centralidade e com os estados sendo federados, a escola pública, em sua acepção de escola organizada e mantida pelo estado, prevalece (Saviani, 2013).

Com o advento da República e as várias tentativas de reforma da instrução pública, o sistema de ensino permanecia um problema sem solução, algo que só voltou a ser revisado em

¹² De acordo com Alberto Damasceno (2012, p. 129), as missões eram, para o contexto pombalino, uma espécie de República paralela que deveria ser contida ou seria um empecilho a nova hegemonia que se formava: “Desferir golpes deliberados contra a intervenção jesuítica era uma ação empreendida autonomamente por um Estado cuja lógica estava inscrita numa nova ordem racional, em que o Regimento das Missões equivalia a um movimento antinômico da sociedade escravista [...]”. Ver em: DAMASCENO, Alberto. *Espadas, terços e letras: origens da educação estatal na América Portuguesa*. Belém: Editora Açai, 2012.

1920, quando também as massas que permaneciam marginalizadas do âmbito escolar (pobres e negros) começaram a exigir seus direitos a esse espaço (o que se tornou uma preocupação das elites pois de força de trabalho minimamente qualificada para atender às necessidades do crescente industrialismo), contexto no qual se deu o surgimento do Manifesto dos Pioneiros, por uma nova escola brasileira, que não chegou a ser concretizada, mas apresentava princípios como laicidade, obrigatoriedade e gratuidade que viriam a contribuir para a defesa de uma escola pública (Pereira; Felipe; França, 2012).

Feitas essas considerações relativas à consolidação da escola pública na República, passaremos a discussão do contexto político, econômico e educacional em que a pesquisa está inserida.

3.1 Expressividade da república no Brasil e no Pará

Condemnando as instituições imperialistas, nós condenamos ao mesmo tempo seus instrumentos de governação e seus aparelhos de combate. A esse unitarismo atrofiador e mortificante nós, os republicanos, opomos a descentralização, o grande e fecundo factor da vida das nações. Si ao depotismo só convém uma organização política, em que por laços estreitos e intrincados liames os múltiplos e variados elementos, cuja integração forma o todo chamado nação, se achem atados ao poder supremo personificado no Rei, a cujo nuto deve obdecer a collectividade [...] a Republica, ao revez, só é compatível com o regimen da descentralização, que, mantendo a integridade da Patria, garanta em sua plenitude a vida dos diferentes membros do corpo social (A Republica, 1886, p. 2).

A citação acima, retirada do manifesto do Club Republicano Paraense, é um fragmento da visão dos defensores da República sobre o governo monárquico. Esse Club, criado em 1870 após as bases imperialistas serem afetadas pelo endividamento causado em parte pela Guerra do Paraguai, era composto por republicanos, parte da nova elite comprometida com a modernização das estruturas (Sevcenko, 2021).

Após o golpe militar de 1889, foi instaurado o novo regime Brasil, que tecia fortes críticas ao sistema imperial, frequentemente relacionadas ao atraso expresso por aqueles que defendiam um regime federalista e republicano, como exemplificado na citação. Dentre essas críticas, pode-se elencar: 1) a insatisfação frente à existência do Poder Moderador, que por ser considerado como um poder privado do monarca, promovia centralização política e exclusão dos outros poderes no Estado; 2) a restrição de direitos políticos dos cidadãos, com a mudança do sistema eleitoral; 3) descontentamento das elites econômicas das províncias devido à nomeação para presidentes sofrer influência direta do imperador; e 4) o não atendimento aos

anseios da elite econômica crescente, a qual possuía poder econômico devido à expansão do plantio e da exportação de café, mas não detinha poder político (Costa, 2006).

Então, ainda que a fase republicana fosse considerada por seus dirigentes uma mudança total e melhor em termos de governança, ela significou permanência no âmbito social, cristalizando desigualdades sociais e mantendo a hierarquia entre as classes dirigente e subalterna.

Como afirma William Gaia Farias (2016), essa transição foi um processo conturbado, pois as principais mudanças trazidas pelo novo regime aconteceram no cerne de estruturas próprias do Império, como o fim do Poder Moderador e menor poder do governo central; a eleição por voto, para quatro anos de mandato; o sufrágio universal, embora somente para homens adultos e alfabetizados; e a laicização do Estado. As províncias passaram a ser denominadas de estados, tendo sido escolhido o modelo de República Federativa, inspirada no modelo estadunidense. Nesse contexto, para Ferreira e Pinto (2017, p. 424), havia dois setores socioeconômicos básicos:

o pré-capitalista e o urbano-capitalista. O primeiro, localizado no campo, teria como expressão máxima o latifúndio, nele predominando as relações de tipo semifeudal. Já o segundo, situado nos centros urbanos, teria dado origem a uma burguesia industrial e às classes médias urbanas

Assim, a hegemonia econômica e política ficou, em grande parte, de posse de grupos agroindustriais e na burguesia urbana, a qual contribuiu para impulsionar o ideário republicano com o capital proveniente desses setores. É a partir deste cenário que José Murilo de Carvalho, em seu livro “Formação das Almas” (1990), discute as formas de legitimação do regime por grupos que visavam construir uma versão oficial dos fatos, inclusive sobre quem teria sido seu fundador, expondo o forte embate entre Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant, sendo o primeiro o vencedor, até porque assumiu a posição de primeiro presidente do país, devido a sua liderança entre os militares. Para eles, a República era sua salvação, pois buscavam melhores condições e prestígio para sua classe, além de serem contra o antigo governo, considerado desrespeitoso com os interesses castrenses (Carvalho, 1990). Por outra via, os defensores de Benjamin o tinham como fundador, mas a partir de uma perspectiva distinta:

Benjamin não aparece em primeiro lugar como representante da classe militar, como vingador e salvador do Exército. Aparece como professor, o teórico, o portador de uma visão da História, de um projeto de Brasil. A ele se deveria o fato de o ministério de Ouro Preto, de se ter transformado em mudança de regime, em revolução, em salvação da pátria (Carvalho, 1990, p. 40).

Esta segunda vertente tinha uma visão positivista da história, a partir de uma perspectiva messiânica do papel dos republicanos na evolução da humanidade e da pátria. Mediante o novo modo de governo, seria estabelecida a ordem material, a liberdade espiritual, a integração do proletário à sociedade e a quebra da hegemonia da Igreja. Tais aspectos eram evidentes, segundo Carvalho (1990), nos monumentos dedicados à República, os quais exalavam grandiosidade, apologia à pátria, à família e ao civismo¹³.

No Pará, os intelectuais republicanos mais expressivos em defesa do regime eram militares formados no mesmo local, a Escola Militar da Praia Vermelha,¹⁴ (Farias, 2016), uma instituição gratuita no Rio de Janeiro, considerada referência para formação intelectual e política, além de ser chamada de “Tabernáculo do saber” pelos alunos (Castro, 2000). Com a proclamação, militares formados na EMPV, como Lauro Sodré e Serzedêlo Corrêa, ocuparam cargos políticos importantes, bem como outros jovens dirigentes que já faziam parte do Club Republicano Paraense, uma agremiação que já existia nos anos finais da Monarquia e defendia ideais republicanos. William Gaia Farias (2016) pontua que, apesar de ter sido implantada por meio de um golpe, a República teve contribuição de muita propaganda ideológica para ser consolidada no país.

O autor afirma que os trabalhos de propaganda do regime eram intensos, de modo a impulsionar o reconhecimento de um imaginário por meio de textos escritos e iconografias; a imprensa era um meio essencial de divulgação, por ser de amplo alcance comunicativo para os mais variados grupos. Todo o simbolismo criado em torno da República colocava em destaque os novos tempos que surgiam, em contraste com a Monarquia, tida como um retrocesso na história da nação. Até mesmo as festividades eram realizadas com vistas a reverenciar esse novo momento, no qual os republicanos históricos - como Farias (2016) chama os personagens de destaque político nesse contexto - não economizaram manobras para enobrecer o governo em que acreditavam.

O trabalho com manipulação do imaginário – que, por sinal, é atividade muito trabalhosa -, envolvia a articulação de discursos construídos a partir de signos que ocupavam o lugar da palavra escrita e lhe serviam de reforço. Assim, a mensagem era passada através de um conjunto de elementos revestidos de conteúdos simbólicos que objetivavam atingir o imaginário de determinados grupos. (Farias, 2016, p. 61).

¹³ No livro de Carvalho, é possível ter acesso as imagens dos vários monumentos construídos para legitimar o novo imaginário, como monumentos de republicanos influentes, como Floriano Peixoto e Benjamin Constant.

¹⁴ Esses estudantes que vão para a EMPV passam a ter como referência os outros jovens da instituição e, com a convivência diária, passavam a fazer parte da “mocidade militar”, passando a compartilhar de sociabilidade e ideias em comum (Castro, 2000).

Todo esse imaginário era materializado de várias formas, como na criação da bandeira nacional, da letra do hino, nas datas comemorativas, nos monumentos que representavam aquilo ou na figura daqueles a quem seria preciso exaltar. Os meios de educar a sociedade também fazem parte desta gama de ações propagandistas; todavia, para entender como todo esse esforço de implantação simbólica do novo regime foi possível, é necessário entender o contexto econômico e social desse período no Pará, especialmente na sua capital, Belém¹⁵.

Nas décadas finais do século XIX, houve uma transformação no modo de vida e no espaço urbano da região, além de um aburguesamento de classes mais abastadas, o que propiciou a criação de uma nova estética, como afirma Maria de Nazaré Sarges (2010). A autora diz que essas alterações nas estruturas ocorreram devido ao enriquecimento da cidade, decorrente da economia da borracha, deflagrada a partir da década de 1840, além do fato de Belém ser o principal porto de escoamento da produção, sendo o excedente da produção direcionado para os cofres públicos.

Dessa forma, houve aumento demográfico, intensificação da vida intelectual e complexificação da vida social, além de concentração de fortunas, resultantes de: exploração da força de trabalho, a partir da migração nordestina, forçada pela grande seca de 1870; expansão da produção de látex; integração da Amazônia ao sistema capitalista internacional e excedente econômico formado pela extorsão dos seringueiros, por meio do sistema de aviamento¹⁶ (Sarges, 2010).

É interessante demarcar, como Weinstein (2002) explica, a já prestigiosa existência da economia da borracha na região amazônica mesmo antes do seu auge, porém havia receios dos grupos dominantes em relação a ela. As razões para isso se dão pelo motivo de haver medo de um levante tão expressivo quanto a cabanagem, se os trabalhadores ficassem tão “livres”, algo necessário em trabalhos de extração e coleta; e pelo fato de esse tipo de atividade econômica ser vista como empecilho para a construção de uma população civilizada.

No entanto, a crescente procura pela goma elástica, graças a sua utilidade e grande importância como matéria prima na Europa e nos Estados Unidos (Lacerda, 2006), impulsionou a economia do látex e a demanda por trabalhadores na região. Segundo Roberto Santos (1980,

¹⁵ Sobre esse assunto, a dissertação de Daniella Moura discute as várias formas pelas quais os símbolos da República foram propagados no Pará, como por meio de festividades, nomes de ruas e praças, banquetes, imprensa, com o objetivo de promover a aclamação do regime. Ver em: MOURA, Daniella de Almeida. *A República paraense em festa (1890-1911)*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará. 2008.

¹⁶ Os emigrantes do Nordeste ficavam à mercê de um sistema de acumulação de dívida, que iniciava a partir do momento em que saíam do local de origem e progredia com a necessidade de obtenção de utensílios de trabalho, alimentação e moradia. Ver em: PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. Editora Companhia das Letras, 2011.

p. 89), tal atividade econômica enfrentava o problema da escassez de mão de obra entre os anos 60 e 70 do século XIX, devido à alta demanda pelo produto, e foram os processos migratórios, especialmente de nordestinos, que impediram o estrangulamento da produção, resultante do esforço governamental de estímulo à imigração.

Franciane Lacerda (2006), ao analisar a saída de cearenses ao Pará, afirma que fatores como incentivo do poder público ao trabalho agrícola paraense, o ideário da abundância de terras e as secas no Ceará entre 1888 e 1916 foram as principais influências para tais processos migratórios.

Devido ao enriquecimento propiciado pela economia gomífera, a região amazônica experimentou a modernização que o próprio contexto republicano clamava, e isso foi refletido em medidas como construção de prédios, alargamento de ruas, normas de disciplina e higiene no espaço público e novos comportamentos gerados pelas inovações tecnológicas (Lacerda, 2006).

Uma figura política influente nesse contexto na administração paraense foi Antônio Lemos, o qual foi intendente da cidade de Belém de 1897 a 1911 e, em seus mandatos, buscou a promoção da cidade (e do seu próprio governo, por conseguinte) a partir de uma visão distante do que se entende como Amazônia, escondendo dos relatórios imagens de moradores de palafitas e ilhas, atrelando-a a imagem europeia, especialmente inspirada em Paris e ao espaço urbano (Sarges, 1998). De acordo com Sarges (1998), tão logo assumiu sua posição, ele propôs uma reorganização da cidade que prezasse pela harmonia, ordem e civilidade e, para isso, viu a necessidade de redefinir o código de leis e posturas por um “Código de Polícia Municipal”, em 1900, que deveria ser seguido para o funcionamento adequado do novo regime.

Ele recorreu a empréstimos internos e externos para promover o embelezamento e urbanização da cidade, medidas aliadas ao processo de higienização, o qual visava conter epidemias por meio de postos de saúde, vacinas e saneamento, além de medidas rigorosas como a inspeção de casas para verificar a higiene e a iluminação, além de proibir a aglomeração de pessoas (Sarges, 1998). De acordo com Viviane Dourado (2022), tais medidas adentravam ainda o espaço da escola, como forma e controle na vida dos alunos, a partir de imposições sobre os próprios prédios escolares e sobre o comportamento de professores e estudantes. Assim, as medidas higienistas se constituíram em algo marcante do período republicano, devido à rigurosidade com a qual foram implementadas.

É necessário delimitar ainda que, apesar do *boom* econômico, toda essa nova conjuntura resultou em duas facetas opostas de uma mesma conjuntura, gerando

uma pequena classe de “barões da borracha”, que viviam como marajás, mandando suas camisas para lavar em Paris e acendendo charutos com notas de cem dólares, levando uma existência de luxo e consumindo mercadorias importadas, simbolizada pelo Teatro Amazonas, em Manaus. Por outro lado, havia uma massa de seringueiros miseráveis, semi-escravizados, desumanizados, tragicamente sacrificados no altar do capitalismo internacional (Weinstein, 2002, p. 263).

Se havia um capital excedente gerado pela e para as classes dominantes, uma boa parcela das classes subalternas ainda vivia na miséria, pois as promessas de uma vida melhor ao chegar na Amazônia eram aniquiladas pela realidade das más condições de trabalho. Segundo Lacerda (2006, p. 253):

Os migrantes que viviam em Belém sobreviviam com dificuldades, muitas vezes na indigência, e isto era algo que muito incomodava às autoridades locais, a ponto de muitos migrantes serem mandados de volta para o Ceará, ou mesmo solicitarem o seu retorno até em tempos de seca, diante das péssimas condições de vida em Belém.

Durante o processo de higienização da cidade, muitas pessoas foram expulsas do centro à força, sob a justificativa de limpeza do espaço urbano, sendo decretada a proibição de cortiços, o que ocorreu também em outras cidades do país, como no Rio de Janeiro, por meio de medidas de urbanização que possuíam vieses contraditórios, pois buscavam passar uma imagem de modernidade ao mesmo tempo em que marginalizavam parte do povo.

O projeto de urbanização da cidade com a construção de praças jardins, quiosques, belos palacetes, largas avenidas, emaranhava-se com o cotidiano do bota-abixo de cortiços, da proibição de ambulantes em determinadas vias da cidade, do controle de trabalhadores através da obrigatoriedade de matrículas e da multa ao carroceiro que conduzia mal a sua carroça; enfim, era uma série de medidas que marcavam esse dia-a-dia com confrontos entre a população e representantes da Municipalidade. (Sarges, 1998, p. 191).

Toda essa conjuntura propiciou mudanças econômicas, sociais e, por conseguinte, modificações no quadro social da cidade. O capital excedente formado pela heveicultura foi o que possibilitou os investimentos feitos no estado, e particularmente na capital, tornando-a mais modernizada, atendendo aos padrões republicanos. Em mensagem de 1891, Lauro Sodré deixa clara a existência desse excedente:

Conforme as bases do orçamento organizadas pelo Thesouro está calculado um excesso seguro da receita sobre a despesa para o anno financeiro vindouro. Acredito que com os acréscimos certos da renda e as economias que podereis

realizar, mais avultará aquelle saldo para que possaes acudir as despesas extraordinárias, que são reclamadas para realisação de uteis e fecundos melhoramentos (Pará, 1891, p. 8).

Logo após essa afirmação, ele alega como principal investimento a indústria agrícola, até mesmo como forma patriótica de desenvolvimento. É nessa perspectiva que podemos afirmar que a instrução pública, próximo tópico deste capítulo, foi contemplada de atenção política e econômica durante a Primeira República, pois havia dinheiro excedente e não por ser considerada uma efetiva prioridade, apesar dos discursos, pois a educação escolar, até nossos dias, não recebe investimentos necessários e a história educacional do país mostra que, de fato, ela sempre foi preterida, apesar de esforços para melhorá-la ao longo do tempo (Ribeiro, 1993).

3.2 Instrução Pública no Pará republicano

No Pará, o processo de organização da Instrução Pública teve início no governo de Justo Chermont, com o Decreto n. 149 de 7 de maio de 1890, que dá Regulamento á Instrução Publica, além de, no mesmo ano, o então diretor geral de Instrução Pública publicar o Decreto n. 149 de julho do mesmo ano, que instituiu o “Regulamento Escolar, Programmas, horario e instrucções pedagogicas para as escolas públicas do estado do Pará”. De acordo com Dourado e Damasceno (2022), essas medidas foram tomadas a partir da preocupação governamental em estabelecer diretrizes e fiscalização da educação, pois esta deveria estar equiparada aos interesses políticos que então se estabeleciam.

A realização das várias reformas em prédios e construções de escolas e grupos escolares, além dos investimentos em material e em mobília escolar foram decorrentes do excedente econômico resultante da economia do látex. Isso foi utilizado em prol dos interesses republicanos como forma de propagar uma ideia a partir de todos os detalhes relativos à instrução. É perceptível na mesma mensagem do Governador Lauro Sodré, na seção de Instrução Pública, o empenho na formação moral do povo:

Convencido de que pela instrução é que havemos de levantar o nível moral do povo e melhormente impôr à consciência publica o novo regimen, a este ramo de administração votei os meus esforços, continuando assim a mesma trilha, por onde tem ido o governo republicano desde o inicio do atual sistema politico n’este Estado. (Pará, 1891b, p.9).

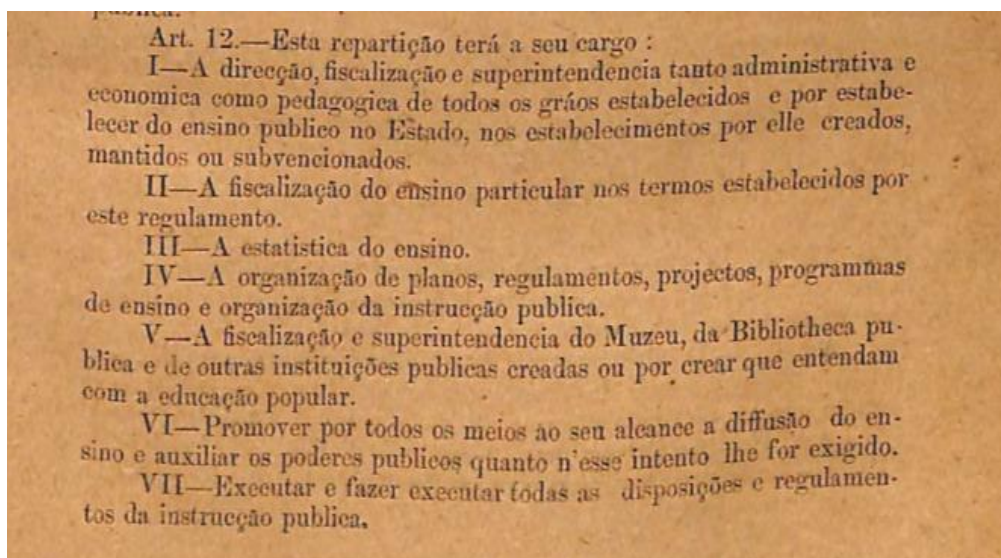
Os dirigentes da República visavam reformar o contexto da nação, sendo a educação um ambiente propício para tanto, pois era o espaço no qual as camadas populares teriam acesso ao ideário o qual se queria conformar. Junto a isso, os republicanos buscavam se desvencilhar do

passado imperial, visto por eles como um período de retrocesso, tal como apontam Schueler e Magaldi (2009, p.35):

Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam idéias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a máformação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso – impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. Pretendia-se (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos.

Naquele momento, a organização da instrução pública, com base no decreto n. 149 de 7 de maio de 1890, dos atos do Governo Provisório, passou a ser composta pelos ensinos primário (ofertado em escolas elementares, primárias, Colégio Amparo e no Instituto Paraense de Educandos e Artífices), secundário (Lyceu Paraense) e técnico e profissional (Instituto Paraense de Educandos e Artífices). O ensino primário elementar possuía duração de pelo menos dois anos; o ensino primário integral era dividido em elementar, médio e superior, cada um com duração de dois anos. As regras de obrigatoriedade escolar passam a definir que é obrigatória a presença nas escolas na idade de 6 a 13 anos completos. Além disso, todos os estabelecimentos de ensino citados ficavam sujeitos à direção geral de ensino do Estado, a qual possuía importantes atribuições nesse contexto:

Figura 1 – Recorte do Art. 12 do Decreto 149 de 7 de maio de 1890



Fonte: Pará, actos do governo provisório, 1890a, p. 71

Em seguida, o novo regulamento para ensino primário lançado no mesmo ano. (Programmas, horario e instrucções pedagogicas para as escolas públicas do estado do Pará), expunha características da educação próprias do contexto da Primeira República, como por exemplo, medidas higienistas de inspeção corporal dos alunos nos primeiros 30 minutos de entrada na escola; orientações sobre a necessidade de boas mobílias no espaço escolar, bem como de organização adequada do ambiente para manter prescrições de higiene; responsabilidades do professor de manter a ordem e a harmonia, além de ser proibido a eles tratar de assuntos não escolares nos espaços de ensino, especialmente temas religiosos e políticos. Além disso, o documento explicitava a proibição da entrada de livros ou textos na escola que não tivessem relação com o ensino ou que não tivessem autorização escrita do Diretor Geral, função que assumia, segundo Dourado e Damasceno (2022), o comando principal do âmbito educacional, sendo ainda um cargo que deveria ser ocupado por alguém de confiança do governador, pois por ele era nomeado e para ele deveria comunicar os assuntos da instrução. Percebemos nesse documento a característica de currículo, não exclusivamente para a disciplina História, mas para a instrução como um todo, pois prescrevia normas gerais de comportamento e postura no ambiente, contribuindo para a construção de uma cultura escolar republicana.

O Diretor Geral era José Veríssimo, um jornalista e educador cujo papel foi de destaque no contexto da educação paraense. Suas medidas como diretor geral da instrução eram voltadas para a formação de um cidadão republicano, patriota e regenerado¹⁷, algo que só poderia ser alcançado por meio da educação:

A educação nacional, “pedra angular da grande república” e do capitalismo industrial nascente, deveria também educar os cidadãos para o trabalho, retirando deles o “pendor para a indolência”. Ou seja, uma educação capaz de reformar e restaurar a moral de um povo – a educação nacional. Veríssimo nutria a convicção de que a educação escolarizada poderia contribuir para o melhoramento dos homens e ajudar o país a superar o atraso cultural, sendo

¹⁷ Segundo Guimarães e Sousa (2016, p. 17), na visão de José Veríssimo: “O povo brasileiro, submetido às condições brutais de trabalho na agricultura ou nas nascentes indústrias e às condições insalubres de moradia, principalmente nos bairros operários populosos no Rio de Janeiro e São Paulo, verdadeiros cortiços, é interpretado como um povo cheio de vícios e defeitos que precisava ser “regenerado” por um sistema de educação. O caráter brasileiro, “indolente e mole”, precisava ser corrigido por uma educação nacional, cujo conteúdo moral de nacionalismo, à semelhança dos Estados Unidos despertaria o sentimento patriótico”. Ver em: GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane; SOUSA, Marlucy. A educação da Criança na república paraense: as propostas de José Veríssimo. *Revista Latino-Americana de História*, v. 5, n. 15, p. 11-25, 2016.

estas considerações uma constante em seus escritos literários (Guimarães; Souza, 2016, p. 17).

As propostas educativas de Veríssimo apresentavam propostas acerca da formação de aspectos morais das crianças (Guimarães; Souza, 2016), algo que pode ser observado no próprio conteúdo dos regulamentos educacionais. O regulamento primário de 1890 apresenta vários indícios do que era esperado para a educação pelos republicanos nesse novo momento

Tanto quanto é ainda possível no nosso meio e com os nossos recursos, os novos programmas esforçaram-se para dar satisfação a este intuito (da educação integral). Si a educação, consoante o critério de Spencer, hoje geralmente aceito, tem por objectivo preparar o homem para a vida completa, essa preparação e essa vida completa devem entender-se relativas ao meio e condições em que é elle chamado a viver. Para o progressivo desenvolvimento do nosso Estado, o minimum que atualmente se pôde exigir da escola primaria é o consignado nos programmas. (Pará, 1890b, p. 44)

Em 1891, o governador Lauro Sodré baixou um novo decreto que reorganizava a instrução pública, estabelecendo alterações no regulamento anterior. Uma delas é a inclusão da Escola Normal¹⁸ dentre as instituições incluídas na instrução pública do Estado, além de que o parágrafo que antes definia o ensino primário como gratuito e obrigatório, não mais o define com obrigatório. Nesse momento, foi criada nesse decreto uma certificação para quem frequentasse e finalizasse o curso primário, trazendo benefícios para os alunos:

Figura 2 – Decreto 372 de 1891a, seção de certificados do ensino primário

- 1.º Preferencia sem dispensa do exame de sufficiencia, para os logares de adjuntos das escolas ou professores das escolas elementares se os outros candidatos não forem normalistes.
 - 2.º Preferencia para os cargos publicos inferiores para os quaes não se exija concurso.
 - 3.º Preferencia em egualdade de condições no provimento de cargos por concurso.
 - 4.º Matricula da Escola Normal e do Lyceu independente de exame.
- Art. 201.—Do anno de 1896 em diante, ninguem poderá ser nomeado para cargo publico do Estado sem possuir este certificado.

Fonte: Pará, 1891a, p. 345

Essas vantagens podem ser vistas também como uma forma de incentivar a permanência nas escolas, sugerindo que a frequência escolar era baixa e a continuidade nos estudos não era

¹⁸ Instituição de ensino a nível secundário voltada para a formação de normalistas, isto é, professores de escolas primárias.

tão expressiva. Em fevereiro de 1889, por exemplo, o relatório do presidente da província Miguel Pernambuco apontava que as matrículas totalizavam a quantidade de 16550 alunos, enquanto a frequência média era 9930 alunos (Pará, 1889, p. 36).

Em 1892, ainda no governo de Sodré, foi lançado o Decreto de 8 de outubro, responsável pela equiparação dos Liceus ao Ginásio Nacional, quando muda o regulamento do Liceu Paraense:

O Governador do Estado, considerando que é de vantagem e de urgencia modificar o Regulamento do Lyceu Paraense de sorte a pô-lo de accordo com o Gymnasio Nacional, afim de que possa aquelle estabelecimento de ensino gosar da faculdade estabelecida pelo Decreto do Governo Federal, n. 1889 de 21 de Fevereiro de 1891, resolve, de conformidade com a lei n. 63 de 30 de Agosto ultimo, alterar o referido Regulamento nos pontos constantes das disposições que, com o presente Decreto, são publicadas (Pará, 1892).

Se compararmos com os antigos regulamentos do Liceu, ainda na época do Império, há acréscimo de disciplinas, além do fato de que no regulamento lançado em 1892, há maior preocupação em especificar o que será trabalhado em cada ano de curso de forma mais detalhada. No entanto em relação à História, não vemos diferença, pois ela já era presente.

Art. 8º. A Instrução Secundária será ensinada em Lycêos e compreenderá dois cursos, um de Humanidades e outro de Comércio.

Art. 9º. As Cadeiras de cada Lycêo são as seguintes:

1ª. Língua Latina.

2ª. Língua Francesa.

3ª. Aritmética, Álgebra, e Geometria.

4ª. Filosofia Racional e Moral.

5ª. História Universal, Geografia Antiga e Moderna, História do Brasil.

6ª. Retórica, Crítica, Gramática Universal e Poética.

7ª. Escrituração Mercantil e contabilidade.

8ª. Língua Inglesa. (Pará, 1841)

Em novo regulamento nos anos de 1852, temos:

Artigo 2º. São ensinadas no Lycêo Paraense em um curso de 6 anos as seguintes

matérias, que farão o objeto de 7 cadeiras.

1ª cadeira Latim.

2ª cadeira Língua Portuguesa.

3ª cadeira Língua Inglesa

4ª cadeira Aritmética, Álgebra até as quatro equações do 2º grau; Geometria retilínea, Contabilidade e escrituração mercantil.

5ª cadeira Geografia e História universal e especialmente a do Brasil.

6ª cadeira Filosofia racional e moral.

7ª cadeira Retórica e Poética.

Artigo 3º. A ordem do ensino será a seguinte:

No 1º ano Latim e Francês.

No 2º ano Continuação de Latim e Francês.

No 3º ano Continuação de Latim e Inglês.

No 4º ano Continuação de Inglês, aritmética, Álgebra e Geometria.

No 5º ano Contabilidade, e Escrituração mercantil, Geografia e História.

No 6º ano Filosofia e Retórica. (Pará, 1852)

Ainda no ensino primário, pelo menos em relação ao primeiro regulamento republicano, não há grande diferenciação entre as disciplinas ministradas no Império:

Art. 1º. Fica dividido em dois ramos o ensino primário da província, a saber: ensino primário inferior e ensino primário superior.

§ 1º. O ensino primário inferior constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros e fracionários, noções praticas do sistema métrico de pesos e medidas, noções de gramática portuguesa e moral civil e religiosa.

§ 2º. O ensino primário superior compreenderá: a gramática portuguesa, elementos de aritmética e de geometria, de geografia, história e noções rudimentares de ciências físicas e naturais. (Pará, 1870)

Feita esta comparação, acho importante trazer brevemente alguns aspectos da educação no Império para fins de contextualização e parâmetros. O ato adicional de 1834 que foi um marco de medidas descentralizadoras na jurisdição do período imperial culminou em descentralização no ensino também, e essa acabava sendo uma forma de o governo central se omitir de algumas faltas e precariedades (Sant'Anna; Mizuta, 2010).

Silva e Santos (2019) afirmam que a educação imperial era destinada a organização e manutenção de uma elite, e não para atender às demandas das classes menos favorecidas, os quais tinham seu direito a educação limitado. Não havia um plano sistemático para a educação no país, especialmente após 1834:

O resultado com a desobrigação do governo central foi a criação de estruturas paralelas de ensino em cada província, gerando o que se pode denominar de uma dualidade de “sistemas”. Uma vez que em função das diferenças econômicas, políticas e socioculturais entre as regiões do país, algumas províncias não dispunham de recursos para organizar sua estrutura de ensino. Desse modo, algumas províncias, nem chegaram a oferecer educação elementar a sua população. (Da Silva; De Siqueira Santos, 2019, p. 50)

Segundo Sant'Anna e Mizuta (2010), a Instrução primária estava decadente do ponto de vista oficial, com falta de edifícios apropriados, sem inspetores e poucos professores. Ainda assim, nesse período, meados do século XIX, havia discussões que foram pautas principais na

Primeira República, como a educação obrigatória, laicidade e gratuidade., mas que não foram concretizadas pela falta de planejamento e envolvimento real do governo.

A educação era uma forma ainda de conseguir mão de obra qualificada e melhorar a economia, sendo um interesse da classe burguesa. Nesse momento, com a era industrial, já não era mais proveitoso para a ordem capitalista não haver mão-de obra qualificada por duas razões principais: eram necessários trabalhadores aptos para o meio industrial e era preciso demanda de mercado, isto é, mão de obra assalariada com algum poder de compra.

Se verificarmos uma fala presente no Regulamento escolar de 1890, o fim social do ensino primário é dito como, principalmente, educativo, mas em outra passagem, é perceptível o caráter econômico intrínseco:

A cultura moral e a cultura cívica, aproveitando cada um d'estes dados, servindo-se dos elementos educativos de cada uma das materias do ensino, procurará inculcar-lhes o culto da verdade, do bello e do bom, e preparando n'ellas bons futuros cidadãos, se esforçará por preparar a humanidade em geral-e é este o fim superior da educação - bons e uteis servidores (Pará, 1890b, p. 45).

Assim, verificamos que as intenções da instrução pública estavam além de fornecer educação (primária) para a população, mas formar futuros trabalhadores, apesar da existência de um discurso que se mostrava a serviço do povo.

A partir disso, alcança-se a perpetuação de formas de dominação dos grupos subalterno por meio de ideias amplamente difundidas no meio educacional, no qual a circulação e incrustação de valores e crenças é facilitada por todos os componentes da cultura escolar, aulas, práticas, disciplinas, currículo e materialidade. Essa ideia também pode ser relacionada ao tratado por Chervel (1990) sobre as intenções intrínsecas à escola que cada época produz, bem como as disciplinas escolares. Nessa perspectiva que analisamos a História como disciplina escolar a partir de suas diretrizes curriculares e manuais didáticos.

3.3 Institucionalização da Disciplina História

Segundo Elza Nadai (1993), a disciplina História se tornou autônoma e foi oficialmente institucionalizada apenas no século XIX, na França, - em um momento de profundas modificações no pensamento social e político, e de conformação dos Estados Nacionais – apoiando-se nos conceitos de Genealogia (origem das civilizações) e Mudança (das nações ao longo do tempo). (Furet, sd. *apud* Nadai, 1993)

Apesar disso, como bem retrata Circe Bittencourt (2018), já havia conteúdos históricos nos colégios jesuítas do século XVI e XVII, por meio do ensino das chamadas Humanidades Clássicas, que visavam formar bons oradores e conformar o pensamento da elite a partir da difusão da cultura e da moral portuguesa na Colônia, para legitimar a diferença entre os humanos, o genocídio e a escravização. Já em finais do século XVII, a autora afirma que os conteúdos históricos no colégio colonial de Pernambuco, Seminário de Olinda, se baseavam em princípios gerais de história e noções cronologia, a quais, aliadas ao ensino de Língua da Pátria, teriam a finalidade de contar uma História a partir de uma cronologia dos fatos. Foi assim produzida a “narrativa cronológica”, componente da construção da história das novas nações modernas (Bittencourt, 2018).

Também de acordo com Nívea Fonseca (2006), apesar do ensino de humanidades clássicas em textos para leitura e para o latim, parte da história ensinada era atrelada à história sagrada, devido à forte influência das igrejas cristãs.

Nas décadas iniciais do período imperial no Brasil, surgiram propostas de organização da História como disciplina autônoma. Esse processo foi aos poucos desvinculando a disciplina do âmbito das Letras para inseri-la nas humanidades e a sua inserção em cursos preparatórios, secundários e em escolas normais contribuiu para o projeto de “distinção cultural das classes dominantes” (Bittencourt, 2018, p. 134). Além disso, ainda de acordo com Circe Bittencourt (2018), nesse período a história ensinada estava diretamente relacionada a um pensamento nacionalista para a formação cidadã, especialmente devido ao fato de os professores serem ligados ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil.

Nesse período, foi criada a primeira lei nacional do Império sobre instrução, em 15 de outubro de 1827, a qual “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Brasil, 1827), definindo o que o ensino de História deveria conter, apesar de não o instituir como disciplina propriamente dita. Identificamos aí a intencionalidade dos usos da História para difundir a fé católica e os conteúdos relativos ao sentimento patriótico, a partir da história do Império e do país.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827, Art. 6).

A História, como disciplina, foi materializada no processo de laicização da História Universal e de disputas entre o poder religioso e o civil. No Brasil, após a Independência (1822) e a partir de influências europeias, especialmente a liberal francesa,

[...] estruturou-se no município de Rio de Janeiro, o Colégio Dom Pedro II (que durante o império funcionaria como estabelecimento-padrão de ensino secundário, o mesmo ocorrendo na República, sob a denominação de Ginásio Nacional), e seu primeiro regulamento, de 1838, determinou a inserção de estudos históricos no currículo, a partir da sexta série (Nadai, 1992, p. 145-146).

O colégio Dom Pedro II, criado pelo Decreto de 4 de dezembro de 1837 (Brasil, 1837), substituto do então Seminário de São Joaquim - para meninos órfãos e desamparados - e destinado à instrução secundária, foi essencial para a inclusão da disciplina a nível nacional, pois o seu currículo seria o parâmetro a ser seguido para as províncias brasileiras. O ensino de História era caracterizado a partir de uma perspectiva positivista, a qual fazia parte das matrizes historiográficas mais influentes do século XIX, marcando o pensamento dos professores de História nessa época fundado no conceito de História das Civilizações, que se pautava na origem da espécie humana.

A consolidação da História da Civilização fundamentava-se em bases “científicas” da História e essas foram incorporadas pelos programas das escolas secundárias denominadas “ginásios”, que se ampliavam no decorrer do século XX, além de serem disseminados pela maior parte dos manuais escolares. (Bittencourt, 2018, p. 135)

Assim, a história ensinada no país era majoritariamente a História da Europa Ocidental – e por civilização, entender-se-ia civilização europeia – e a História Pátria seria mais um apêndice dessa outra, cuja estrutura privilegiaria homens ilustres, datas específicas de algum acontecimento e batalhas (Nadai, 1992).

É relevante considerar que, apesar de não aparecer bem definida nos programas escolares antes de sua institucionalização, ela já era ensinada, até mesmo porque, como o próprio histórico demonstra, o ensino já ocorria no país, mesmo de forma não sistematizada e, no contexto da província paraense, é possível verificar a influência dos modelos da capital do Império, o que nos permite inferir que o ensino de História tenha seguido o mesmo caminho tomado em nível nacional. Em discurso recitado por João Antônio de Miranda, presidente da província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 15 de agosto de 1840, constatamos que ele pediu

áo Governo da Provincia do Rio de Janeiro os compendios e modellos, de que se servem os Professores della, e aguardo uma deliberação qualquer vossa, para me pode dirigir

Minha intenção é, em quanto essa deliberação não appareça, por em pratica entre nos esses compendios, fazer executar, quanto ser possa, o Art 6 da Lei de 15 de Outubro de 1827, e ordenar que se annexe á leitura da historia do Brazil o ensaio corographico do cidadão Baena. Com o qual se devem familiarizar os nossos Provincianos, por lhes offerecer ideas liminozas sobre as circustancias da Provincia (Pará, 1840, p. 23).

Isso demonstra que o governo da província prezava pelo parâmetro de ensino definido pela corte e a ele tentava se igualar. Além disso, vemos que a preocupação demonstrada pelo presidente se localiza na presença do ensino de História do Brasil, não especificamente a do estado. Em contrapartida, no que se refere à Geografia, é apontada como importante a corografia feita pelo geógrafo Antônio Baena, natural do estado –, até mesmo porque, na lei de 1827, a preocupação com História era mais restrita ao nacional, o que pode ter relação com a falta de obras nesse período que tratassem de uma história regional.

Como a disciplina História só foi institucionalizada com a criação do Colégio Dom Pedro II, ela provavelmente só foi inserida de fato no ensino secundário, não sendo ainda prioridade para o ensino primário. No Pará, sua inserção, de fato, como disciplina, está atrelada à equiparação do Liceu Paes de Carvalho ao Ginásio Nacional (ainda que já houvesse o ensino da história anteriormente), que ocorreu somente após o Decreto 1389 de 21 de fevereiro de 1891, que aplica nos institutos secundários dos Estados as disposições aprovadas no art, 430 do Decreto 1232 de 2 de janeiro de 1891 instituído pelo então presidente, Deodoro da Fonseca:

Art. 430. O certificado de estudos secundarios ou o titulo de bacharel, a que se refere o art. 265 deste regulamento, só será exigido para a matricula nos cursos de sciencias sociaes e juridicas no anno de 1896. Até então os preparatorios indispensaveis serão:

Portuguez;

Francez;

Inglez ou allemão (á vontade do candidato);

Latim;

Mathematica elementar;

Geographia, especialmente do Brazil;

Historia universal, especialmente do Brazil;

Physica e chimica geral, estudo concreto;

Historia natural, estudo concreto.

Só serão exigidos os exames de physica e chimica geral e de historia natural, dous annos depois da data da execução deste regulamento; e os de algebra e trigonometria, um anno depois da mesma data. (Brasil, 1891).

Vê-se que, a partir da instituição deste decreto, já se faz obrigatória a disciplina História em todos os institutos de ensino secundário da federação. Tendo em vista os “preparatórios” elencados, observamos a classificação da História em Universal e Natural, denominações que diferenciam dois assuntos na mesma disciplina, a universal ligada a assuntos variados de todos os espaços do mundo, enquanto a natural se ocupa de assuntos referentes às ciências naturais e elementos da natureza. Além disso, é interessante destacar as escolhas das disciplinas que seriam indispensáveis, uma vez que é direta sua relação com os interesses do governo quanto à instrução do povo é evidente, bem como, considerando a perspectiva de uma cultura escolar, é importante entender o conjunto proposto e quais os objetivos dessa estrutura disciplinar para o ensino. Tal decreto, como é possível notar pela data, ocorreu num contexto após a Proclamação da República.

4. A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Conforme tratado na seção anterior, o cenário republicano teve características próprias devido às circunstâncias pelas quais foi instaurado. Nesse contexto, a instrução pública foi um dos meios pelo qual se deu a promoção do regime e, como parte disso, as disciplinas escolares também sofreram influências. Desta feita, esta última seção desenvolve uma discussão sobre a disciplina História na instrução pública a partir de manuais didáticos e da legislação referente à disciplina História no período de 1890 a 1900.

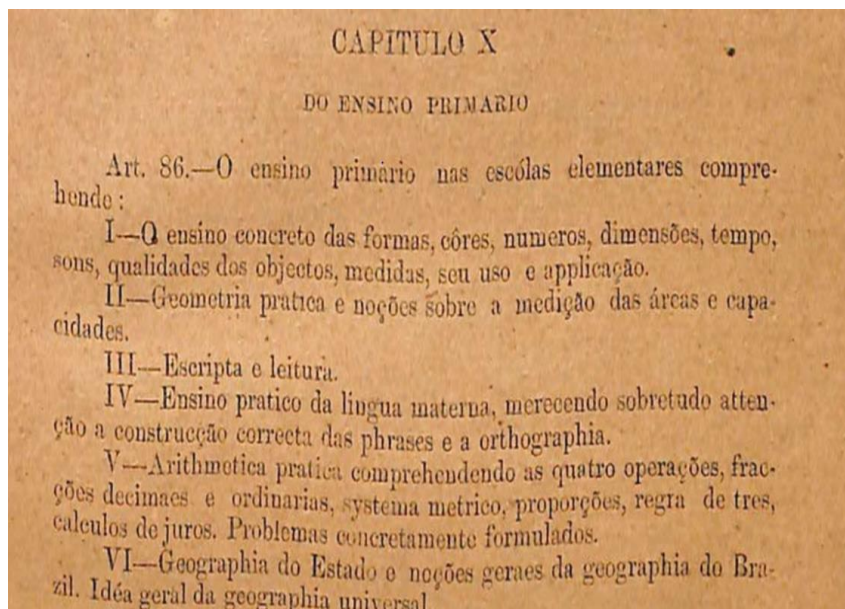
A análise dos documentos reguladores da instrução selecionados para essa pesquisa (Decreto 149 de 7 de maio de 1890, dá regulamento à Instrução Pública; Ensino primario: regulamento escolar: programmas, horario e instrucções pedagogicas para as escolas publicas do Estado do Pará, de 1890; o Decreto 372 de 1891, que reorganiza a Instrução Pública no Governo de Lauro Sodré; a Lei 436 de maio de 1896, Dá nova organização ao ensino público do Estado; o Decreto 625 de 2 de janeiro de 1899, que reorganiza o ensino primário, e o Decreto 821 de 10 de fevereiro de 1900, que aprova o regimento interno das escolas públicas do estado e programas de ensino) propiciou conclusões acerca da disciplina, considerando a sua constituição a partir de dois aspectos já explicitados, suas finalidades e seus conteúdos. Os tópicos seguintes trataram dessas características a partir do que foi analisado nas fontes.

4.1 A “secundarização” da disciplina História na Instrução Pública primária

A instrução primária era organizada da seguinte forma: nas leis de 1890 a 1896, o ensino era dividido em elementar e integral. Nas escolas elementares, o curso possuía duração de três anos; nas escolas integrais, o curso era dividido em elementar, médio e superior, cada um com duração de dois anos. A partir de 1899, o ensino primário passa a ser oferecido em escolas elementares, com três anos de duração, e escolas complementares, as quais possuíam os cursos médio e superior, cada um com duração de dois anos, permanecendo da mesma forma no regimento de 1900. Verificamos no cruzamento de informações das fontes sobre as disciplinas que compõe cada curso que a disciplina História só passa a compor o quadro de ensino primário

após o fim do curso elementar, no qual em todas as legislações contêm em seu escopo leitura e escrita, aritmética, geografia¹⁹, lições de coisas²⁰ e cultura moral.

Figura 3 - Regulamento Geral da Instrução Pública, 7 de maio de 1890, seção de ensino primário.

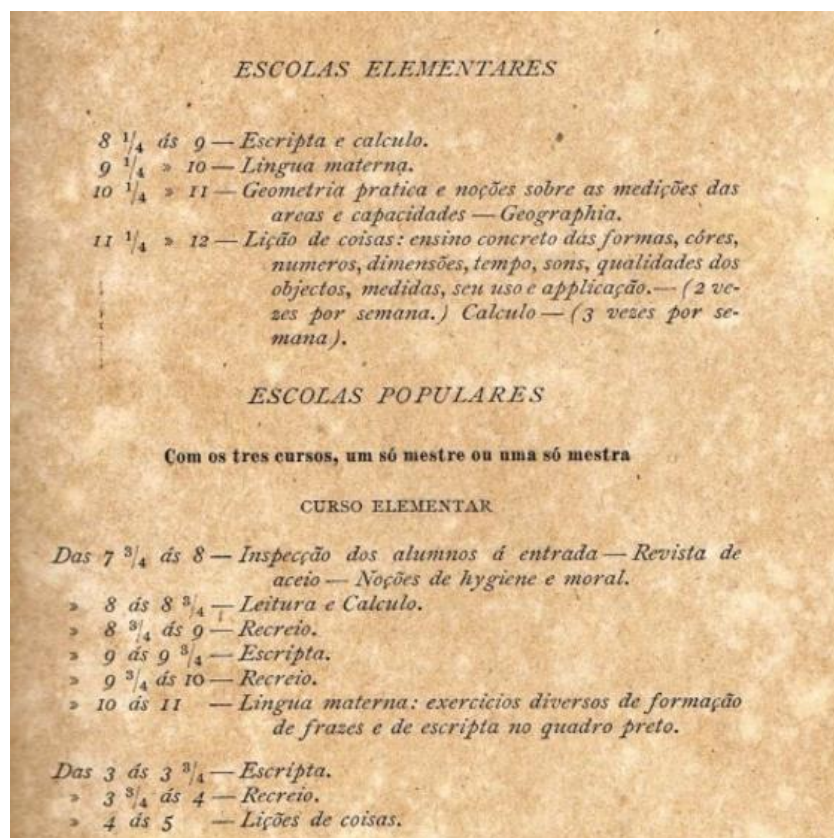


Fonte: Pará, 1890a, p. 81.

Figura 4 – Regulamento do Ensino Primário de 1890, seção de horários e instruções

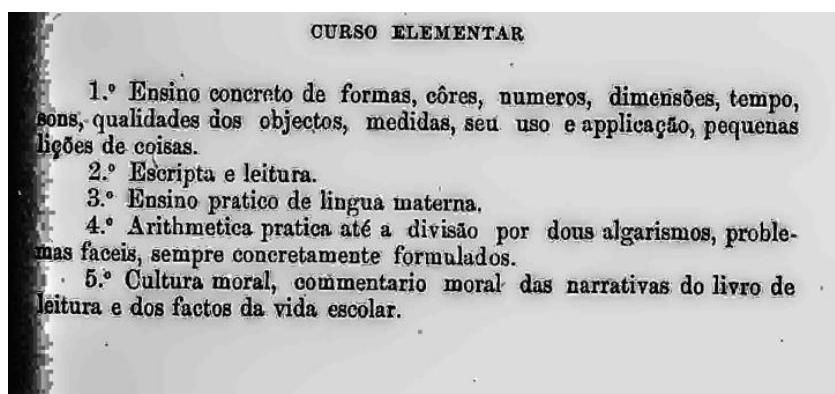
¹⁹ A única disciplina que faz parte do que na atualidade entende-se por ciência humanas é a Geografia, a qual tinha o ensino voltado principalmente para conhecer aspectos físicos do estado e do país e só fazia parte do curso de escolas elementares, nas escolas de curso integral, ela não fazia parte das disciplinas do curso elementar.

²⁰ O ensino de lições de coisas é baseado na obra do professor estadunidense Norman Allisson Calkins, *Primeiras lições de coisas* (1861), cujo objetivo era fornecer um manual aos professores sobre como o objetivo de “assegurar às crianças, por meio da observação e da experimentação, o conhecimento das coisas e do mundo material”. A lição de coisas visava “desenvolver o raciocínio das crianças no que se refere às diferentes noções, tal como forma, cor, número, soma, diminuição, multiplicação, fração, largura, espessura, altura, profundidade, medidas, tempo, som etc., bem como noções de desenho, leitura e escrita, além de lições de coisas sobre o corpo humano e educação moral” (Auras, 2005, p. 2). Ver em: AURAS, Gladys Mary Teive. *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. Educar, Curitiba, n. 21, p. 311-314. 2003.



Fonte: Pará, 1890, p. 27.

Figura 5 – decreto 372 de 1891, reorganiza a instrução pública, seção de ensino primário



Fonte: Pará, 1891a.

Vale destacar que o primeiro documento oficial para a Instrução Pública primária do Estado após a Proclamação da República, o Regulamento de 7 de julho de 1890, possuía várias diretrizes, estrutura organizacional da educação, objetivos, normas de higiene e comportamentos, bem como a divisão de disciplinas por etapa de ensino. Ele também apresentava, explicitamente, a carga-horária das disciplinas, como é possível verificar abaixo:

Figura 6 - Regulamento do Ensino Primário de 1890, seção de horários e instruções (curso médio e superior)

CURSO MÉDIO E SUPERIOR	
<i>Das 7 $\frac{1}{2}$ às 8*</i>	<i>Inspecção dos alumnos á entrada — Revista de acção — Noções de hygiene e moral.</i>
<i>> 8 às 8 $\frac{3}{4}$ *</i>	<i>Escrepta.</i>
<i>> 8 $\frac{3}{4}$ às 9</i>	<i>Recreio.</i>
<i>> 9 às 9 $\frac{3}{4}$ *</i>	<i>Arithmetica e calculo.</i>
<i>> 9 $\frac{3}{4}$ às 10</i>	<i>Recreio.</i>
<i>> 10 às 11</i>	<i>Historia e Geographia.</i>
<i>Das 3 às 3 $\frac{3}{4}$ *</i>	<i>Lingua materna.</i>
<i>> 3 $\frac{3}{4}$ às 4</i>	<i>Recreio.</i>
<i>> 4 às 5 *</i>	<i>Lições de coisas — Educação civica — Estudo theorico da moral — Preceitos de civilidade.</i>
As materias marcadas com asteriscos * serão diariamente ensinadas. A Geographia e a Historia occuparão tres horas	

Fonte: Pará, 1890b, p. 28

História e Geografia são as únicas disciplinas não ministradas todos os dias, além de possuírem carga horária reduzida a 3 horas semanais para ambas as disciplinas. Os demais documentos analisados não falam sobre carga horária, porém é possível que tenham permanecido de forma semelhante a este, pois os outros, de maneira geral, apresentavam em seu texto as mudanças que porventura houvesse na legislação, o que não aconteceu.

No que tange à disciplina História, o que podemos observar nos documentos e decretos é a pouca relevância dada a este componente curricular em relação a suas congêneres, pois estas possuíam carga-horária diária e eram trabalhadas desde os primeiros anos do ensino primário. Tal como afirma Goodson (1995), as escolhas para a confecção de um currículo fazem parte de uma gama de interesses e é um ato político, no qual as escolhas possuem objetivos intrínsecos. Se considerarmos o que Circe Bittencourt (2018) aponta sobre as humanidades clássicas, ensinadas por meio da história, terem sido utilizadas para formar e seleccionar uma elite letrada, esse tipo de disciplina não teria tanto espaço na formação das massas, uma vez que essa serviria posteriormente como mão de obra, não como pensadores eruditos.

Nesse raciocínio, o tipo de educação que seria útil os formaria majoritariamente para o trabalho, por isso a prioridade em Lição de coisas, por exemplo, que foi amplamente difundida nessa época, pois era um recurso para atender a demanda de formar cidadão com habilidades básicas que servissem às exigências da revolução industrial que se iniciara desde o final do século XVIII (Saviani, 2013).

Essa composição do quadro de disciplinas das escolas primárias, além de evidenciar as intenções de ensino e as disciplinas privilegiadas nesse processo, também conformou uma

tradição seletiva que reverbera atualmente na escola básica, em que disciplinas de humanidades têm carga-horária menor em relação a outras disciplinas, como português, matemática e ciências da natureza, sob a justificativa de que as ciências humanas não dão retorno ao país.²¹ Apesar do pouco espaço dedicado a História na composição do ensino, seu objetivo como disciplina no contexto republicano assumia uma função importante para o cenário nascente.

4.2 A função estratégica da disciplina História

Na análise dos regulamentos e decretos, pudemos verificar que apesar de a História não estar entre as disciplinas mais privilegiadas para o ensino, seu papel permanecia fundamental ao que se propusera a educação no início da Primeira República. As legislações de ensino especificavam o que era esperado de cada disciplina:

A grammatica e o estudo da sua lingua, ensinal-o-ão a falar bem, a exprimir o seu pensamento com a nitidez e clareza que convém á verdade que aprenderá a sempre dizer; a parte mathematica, ao passo que lhe dará um instrumento utilissimo na vida pratica, ensinal-a-á a pensar com precisão, deduzir com certeza e raciocinar com logica; a geographia, lhe mostrará o que é o mundo, o paiz, a terra em que vive, quaes as suas relações e os seus productos, a sua influencia sobre os homens e dos homens sobre ella, como ella se oppõe ou favorece aos nossos designios; a historia lhe será uma perpetua lição de moral e, com a geographia patria, de patriotismo. Ella lhe dirá a solidariedade humana, lhe dará exemplos admiraveis do sacrificio, do dever, do amor da justiça, de coragem, de fé, de abnegação e de virtude. O vicio e o mal, lh'os mostrará hediondos e repulsivos, fazendo-os ver-e é o que realmente acontece no fim de contas vencidos e condenados. (Pará, 1890b, p.45)

Enquanto disciplinas de linguagem e matemática são associadas diretamente a sua utilidade prática, a História tem sua finalidade relacionada à moral e ao patriotismo, ou seja, à formação cidadã esperada no contexto em questão. Sobre a forma como a História Pátria deveria ser ensinada, o documento destaca que na disciplina seria

Lida por cada um ou pela maioria dos alumnos a lição e lida como si se tratasse de uma lição de leitura expressiva, o professor chamará atenção para os factos que convém aprender de cór, escolherá os principaes e os porá em evidência: procurará que os alumnos lhes descubram as causas e lhes deduzam os efeitos, não ligará muita importancia ás datas, sinão ás dos grandes acontecimentos e apenas como meio de evitar anachronismos: fará um estudo particular do

²¹ Andrade e Moret (2019), ao falarem sobre a crise do ensino de ciências humanas na escola, concluem que “o não investimento em ciências humanas pela justificativa que ‘não dão retorno’ nos fala exatamente sobre as intenções de orientar as forças governamentais para a ampliação do mercado em detrimento do investimento no plano social. E preciso investir naquilo que dá retorno, entretanto, sem possibilitar as massas a reflexão sobre suas condições e formas de ampliar suas potências criativas na solução local ou ampla de suas necessidades em longo prazo”. (Andrade; Moret, 2019, p. 106 e 107). Ver em: ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira; MORET, Artur. Crise do Ensino de Ciencias Humanas no Brasil: Educagao, Trabalho E Desenvolvimento. *Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos*, v. 19, n. 2, p. 97-107, 2019.

nosso Estado; dará curta e precisa noticia biographica dos homens notáveis, indicando os serviços que prestaram ao país; terá em vista a compreensão dos grandes factos historicos [...] insistirá sobre os progressos feitos comparando sempre factos do passado já estudados como presente [...] procurará falar sempre da pátria e apreciar os seus factos historicos, com calor, com um entusiasmo de bom gosto e sincero, de modo a despertar na criança uma commoção benefica, o amor da patria e o orgulho da sua futura grandeza. (Pará, 1890b, p. 36)

O regulamento apresenta o papel da história na instrução pública e enfatiza seu papel na construção do novo cenário, sendo bem explícito ao definir o que deve ser aprendido pelas crianças no ensino primário e sua finalidade, ou seja, a mentalidade patriótica e aclamatória sobre a República. O novo ideário poderia ser simplesmente imposto sem esforços para ser assimilado pela população, mas o diferencial para se tornar um regime respeitado e aceito dependia da sua legitimação pelo povo, algo possível de ser realizado por meio da educação.

Ademais, o que era esperado para o ensino da História nesse período remete ao regime imperial, quando questões de formação da nação e de uma identidade nacional sólida eram urgentes para a elite (Vidal; Faria Filho, 2004). Essa preocupação surge a partir da segunda metade do século XIX em consonância ao processo de formação do Estado Nacional, com forte influência europeia, especialmente francesa, e se intensifica com a importância dada ao ensino de História do Brasil a partir da Proclamação da República (Schmidt, 2004). Circe Bittencourt aborda sobre essa característica do Ensino de História, pois ele

estava associado à aprendizagem da leitura por intermédio de temas articulados a um senso moral e cívico, um dever filial para com a Pátria e seus governantes. E esse objetivo marcou a trajetória da História do Brasil sob os currículos humanísticos e modernos. A História Pátria para alunos do ensino elementar, ou a História do Brasil no secundário, foi sempre considerada um estudo suplementar e construído sob a lógica da História Sagrada e seus santos que serviram como referencial de altruísmo e bondade para a constituição e seleção dos “heróis” da pátria (Bittencourt, 2018, p. 137).

O esforço de tentar fomentar uma unidade nacional e preencher a lacuna acerca da história brasileira coube ao Instituto Histórico e Geográfico, instituição utilizada pelo Estado para legitimar esse processo de construção da nação. Segundo Toledo (2005), a ideia de nação brasileira para as elites era baseada nas noções europeias de “Liberdade”, “Nação” e “Pátria”, o que caracterizava contradição, pois tais conceitos estavam ligados à abolição da escravidão e o Brasil era, até então, uma sociedade agrícola tendo o modo de produção escravista como base, sendo uma “réplica lusitana inteiramente divorciada da retórica iluminista e da ideologia

republicana” (Lessa, 2008, p. 238).²² Por isso, a questão de formação de identidade nacional permaneceu não resolvida durante o governo monárquico continuou nas pautas da classe dirigente republicana.

Adentrando os conteúdos para o ensino da História na educação primária, verificamos o que era privilegiado e se está em concordância com o que era esperado da disciplina, encontramos na sessão de Educação Popular no curso médio primário, do Regulamento de 1890:

VII - Historia patria lida pelos alunos, explicada e commentada pelo mestre. - Repetição pelos alunos dos factos da historia patria já lidos, explicados e commentados. - Biographia de brasileiros e portuguezes illustres que na epoca colonial serviram o Brazil, contadas pelo mestre e repetidas pelos alumnos. (Pará, 1890b pág. 21 e 22)

Aqui percebemos o destaque para assuntos de História Pátria, além do estudo de brasileiros e portugueses considerados notáveis, ou seja, a necessidade de tornar reconhecida uma trajetória histórica que promova o orgulho pela nação, fundamentando o apreço pelo país e seus heróis nacionais. E a metodologia de repetição desse tipo de conteúdo remete à prática de memorização do que era ensinado, levando a concluir que isso era considerado mais importante que a prática reflexiva. No curso superior, os assuntos previstos eram:

IX - Historia universal. - Divisão dos tempos em antiguidade, idade media, idade moderna e idade contemporanea. - Denominação da historia segundo cada uma d’essas idades. - Principaes povos da antiguidade. - Os hebreus, sua influencia na nossa civilisação. - Os gregos e os romanos. - Parte que cada um d’estes povos têm na nossa civilisação - Invenções e creações principais dos povos antigos. - A idade media e a transição entre o mundo antigo e o mundo moderno. - As invasões dos barbaros. - O christianismo. - O feudalismo - A cavallaria. - A formação das nações modernas - Os tempos modernos - O mahometismo - A realeza absoluta - Lucta entre ella e a nobreza - A revolução: seus resultados indiscutíveis para a civilisação - Datas essenciaes da cronologia - Fim dos tempos antigos, da idade media e dos tempos modernos - Apparição do Christianismo - A grecia provincia romana - O imperio de Alexandre. - A descoberta da America - A independencia dos Estados Unidos e das demais colonias A descoberta da America

X - Historia do Brazil - A descoberta - A colonisação - Os indios e seus costumes - As capitánias - O governo geral - Biographia dos principais personagens d’essa epoca - Povos estrangeiros que prenderam estabelecer-se no Brazil - Os franceses no Rio de Janeiro e Maranhão - Os holandezes -

²² Segundo Carlos Lessa, a independência do Brasil não significou uma ruptura com a estrutura que já existia enquanto colônia, o que também contribuiu para o afastamento entre Brasil e outras nações da América do Sul: “entre a institucionalização do Estado Nacional e o delineamento da nação como território e povo, transcorreu-se quase um século. Pensar esse longo processo exige explicitar múltiplas linhas de influência, cujo embrião se desenvolve a partir da transferência da Corte e da preservação da mão-de-obra escrava, e cuja preliminar de nação apenas ocorre após a Proclamação da República.” (Lessa, 2008, p. 238)

lutas com os holandeses – Principais personagens d’essas lutas - A conquista do Pará - Estabelecimento dos portugueses no Pará - Os índios e colonos - O padre Antonio Vieira - A conquista do Amazonas - Pedro Teixeira - O Pará capitania e o Pará Estado - O Brasil sob o domínio espanhol - Primeiras ideias da independência do Brasil - Beckmann - Os nobres de Olinda – Os paulistas e Amador Bueno - Conjuração Mineira - O Tiradentes - Caracter geral da dominação portuguesa - O Brasil reino - A Independência - O primeiro reinado - O 7 de abril - A menoridade e os períodos regências - A maioridade - O segundo reinado - As guerras do segundo reinado - Os brasileiros ilustres - O Brasil independente – A eliminação da Monarquia - A República. (Pará, 1890b, p. 24-25).

Ao relacionarmos esse documento aos regulamentos de 1841 e 1854 do Colégio Dom Pedro II (ainda que seja uma instituição de ensino secundário e não primário), apresentados na sessão anterior, não percebemos diferenças significativas na disciplina, pois esta continua apontando para uma tradição seletiva nas definições acerca dos assuntos que compõem a disciplina, sem efetivar de fato uma mudança nos conteúdos, os quais permanecem tendo como foco a história de personagens considerados protagonistas do ponto de vista tradicional e de temas referentes à história do continente europeu e do Brasil como uma ramificação dessa história. No decreto 372 de 1891, por exemplo, que reorganiza a Instrução Pública no Governo de Lauro Sodré, os assuntos previstos para a disciplina História no curso médio são: “Leitura pelos alumnos e commentarios e explicações do mestre, depois repetidas por elles. Biographia de brasileiros e illustração da época colonial” (Decreto 372, 1891a, p. 328). E para o curso superior, são: “História Universal. Ideias geraes sobre as grandes divisões da historia. Principaes nações e povos da antiguidade, da idade media e dos tempos modernos. Datas essenciais da chronologia” (Decreto 372, 1891a, p. 329).

Neste decreto também não é possível observar mudanças significativas no que se refere aos assuntos dispostos para o ensino de história, permanecendo os mesmos que estavam previstos no regulamento anterior, ainda que expostos de forma mais sucinta.

Outro aspecto a ser destacado é a ausência de conteúdos sobre a História do Pará, cujo foco, de maneira geral, permanece em História do Brasil e Universal e estas, por sua vez, são traçadas a partir da tradicional divisão quadripartite, indo da Idade Antiga à Contemporânea para então iniciar a história do Brasil apenas a partir da chegada de europeus, privilegiando a História eurocêntrica. Isso é algo presente até hoje no ensino da disciplina, em que há predomínio da cultura de matriz europeia, retratada como superior (Fernandes, 2005; Bichara 2020). Esse fato também se relaciona com o que trata Goodson (2007) acerca do currículo prescrito, pois este, ao lado do capital cultural e social e da reprodução social, compõe a tríplice

aliança de persistência de poder. Desse modo, reforçar estereótipos e formas de pensar contribui para legitimar verdades e narrativas no campo social.

Assim, retomamos a perspectiva de Chervel (1990) de que as disciplinas têm como parte fundamental as suas finalidades e atribuem à escola uma função educativa:

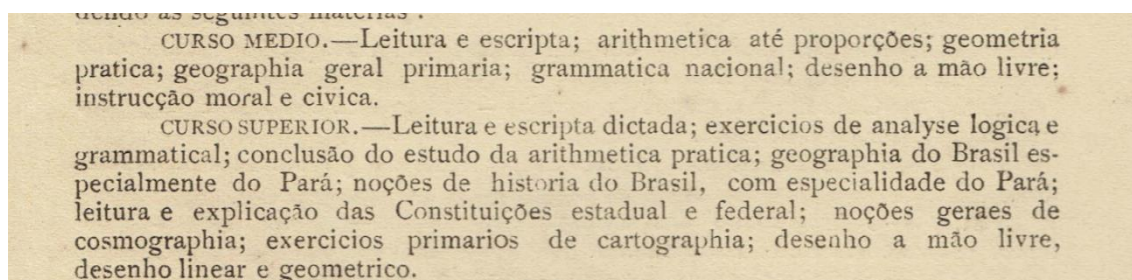
[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas do ensino da classe, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno da aculturação de massa que ela determina, sob essa condição, a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. Se a função educativa da escola pode se ver atribuir um papel estruturante na história do ensino, é por conta de uma propriedade das disciplinas escolares (Chervel, 1990, p. 68).

Nesse sentido, as bases curriculares que compõem a disciplina História retratam aquilo priorizado para o ensino pelos dirigentes educacionais, ou seja, o estudo de uma História que toma como ponto de partida o continente europeu e oferece prioridade às ações colonizadoras na América. A educação visava formar profissionais e cidadãos úteis à pátria, e disciplinas voltadas para formação moral, embora possuíssem menor carga horária, tinham importância na medida em que contribuíam na construção de um pensamento hegemônico.

Uma mudança no programa da disciplina História começa a ser operada no governo de Lauro Sodré, a partir da Lei nº 436, de maio de 1896, que deu nova organização ao ensino público do Estado, sendo incluída a unidade História do Pará nas escolas Normais. Apesar de não conter especificações sobre o programa da disciplina no ensino primário na referida lei, presumimos que ela foi pode ter sido incluída na medida em que os futuros professores aprendiam o que deveriam ensinar.

O Decreto nº 625, de 2 de janeiro de 1899, que reorganiza o ensino primário, apresenta modificações mais evidentes em relação aos documentos anteriores no que se refere à disciplina História nos cursos médio e superior:

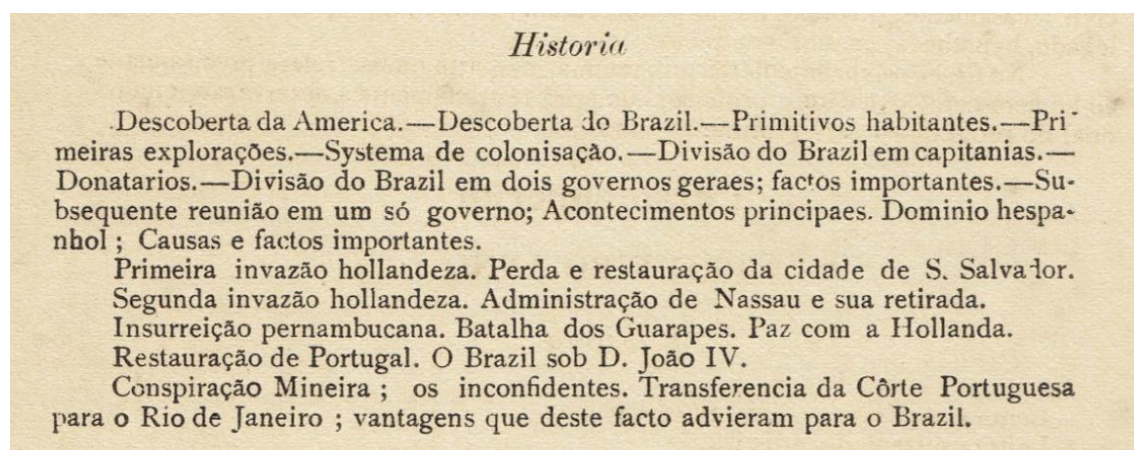
Figura 7 - Decreto nº 625 de 1899, seção de ensino primário



Fonte: Pará, 1899, p. 17.

O que a norma trouxe de novo, até então ausente, foi a História do Pará. Entretanto, a disciplina história aparecia somente no curso superior e não mais no médio, e a chamada “História universal” tinha sido eliminada. No Regimento das escolas primárias de 1900, a disciplina permanece apenas no curso superior e o ensino História do Pará no último ano. No primeiro ano, os conteúdos ministrados eram

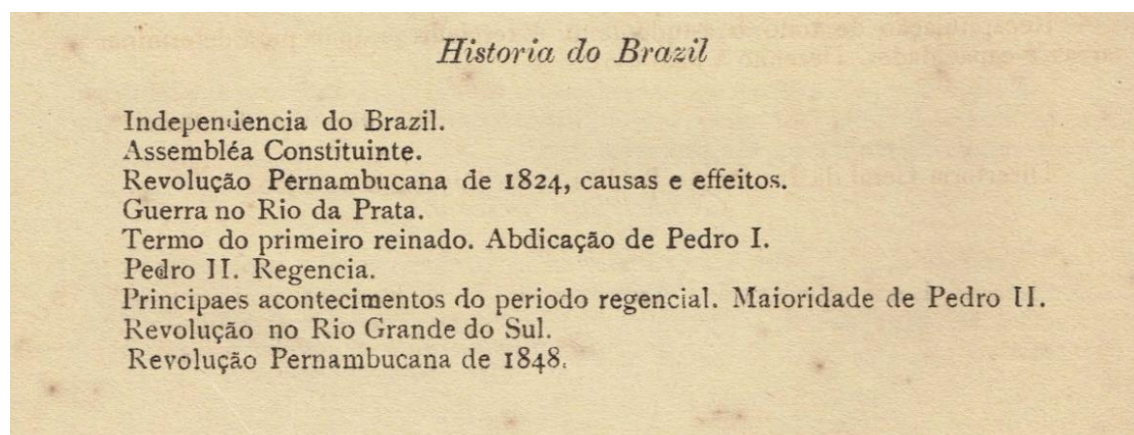
Figura 8 – Regimento das escolas primária de 1900, disciplina História – 1º ano do curso superior



Fonte: Pará, 1900, p. 21.

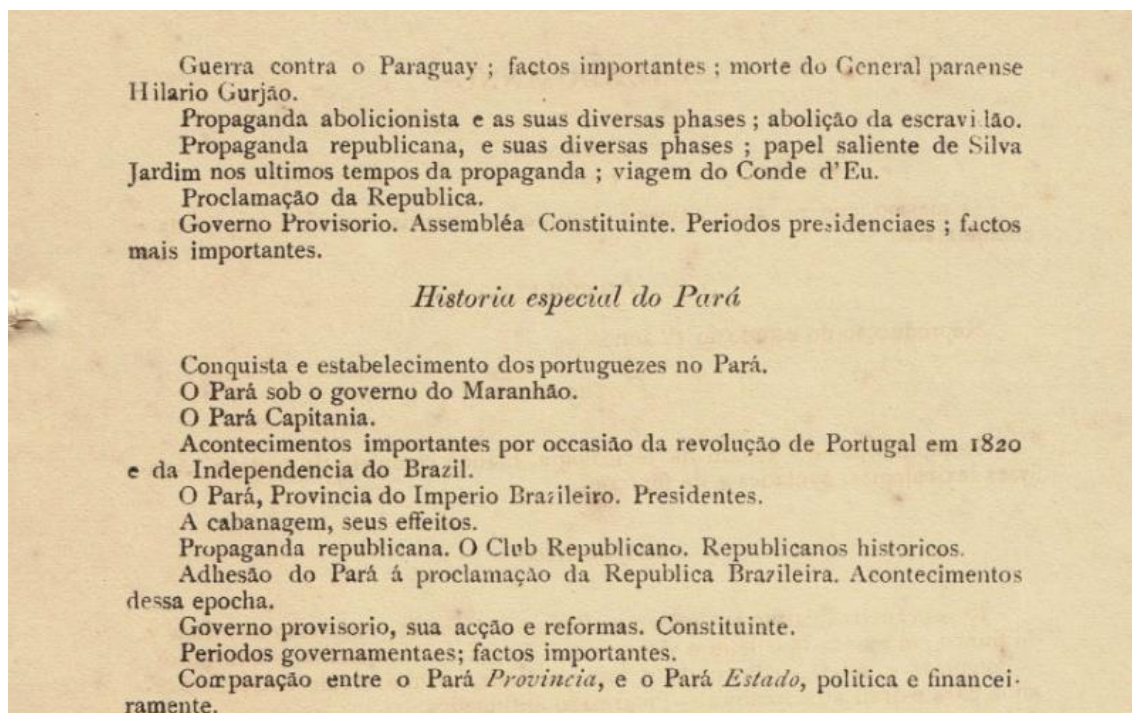
Aqui se observamos uma preponderância na história geral do Brasil, com foco nas ações colonizadoras e em conspirações que ocorreram no período colonial e que possuíam caráter republicano. No segundo ano do curso superior, a composição de conteúdos era assim discriminada

Figura 9 - Regimento das escolas primária de 1900, disciplina História – 2º ano do curso superior



Fonte: Pará, 1900, p. 22

Figura 10 - Regimento das escolas primária de 1900, disciplina História – 2º ano do curso superior



Fonte: Pará, 1900, p 23.

No último ano do ensino primário, a disciplina trazia assuntos referente ao período imperial, dando destaque também para insurreições de caráter separatista e republicano. Esse fato chama a atenção pois são legislações educacionais criadas em um período que os líderes intelectuais e políticos buscavam legitimar o regime instaurado, e a utilização da disciplina para essa função era evidente, especialmente pelo complemento que aparecia logo após a descrição dos conteúdos: “o professor durante o desenvolvimento deste programa não perderá ocasião de aproveitar os factos narrados para ministrar aos alumnos proveitosas licções de educação civica, incutindo-lhe a0 idéa de verdadeiro patriotismo.” (Pará, 1900, p. 23). O regimento ainda incluiu a história do Pará de forma independente no documento, não apenas como um conteúdo dentro da História, diferença que influenciou também a produção de manuais, que passaram a contemplar a história do estado, como o manual didático denominado “Pontos de História do Brazil e do Pará” (1900), de Arthur Vianna, e outros que foram produzidos posteriormente.²³

No que se refere aos livros utilizados na instrução pública, estes só poderiam ser adotados nas escolas após autorização do Conselho Superior de Instrução Pública, órgão que, além das competências consultivas, possuía autoridade para aprovar e definir os livros a serem adotados no ensino. Para contribuir com a discussão acerca da função estratégica da disciplina

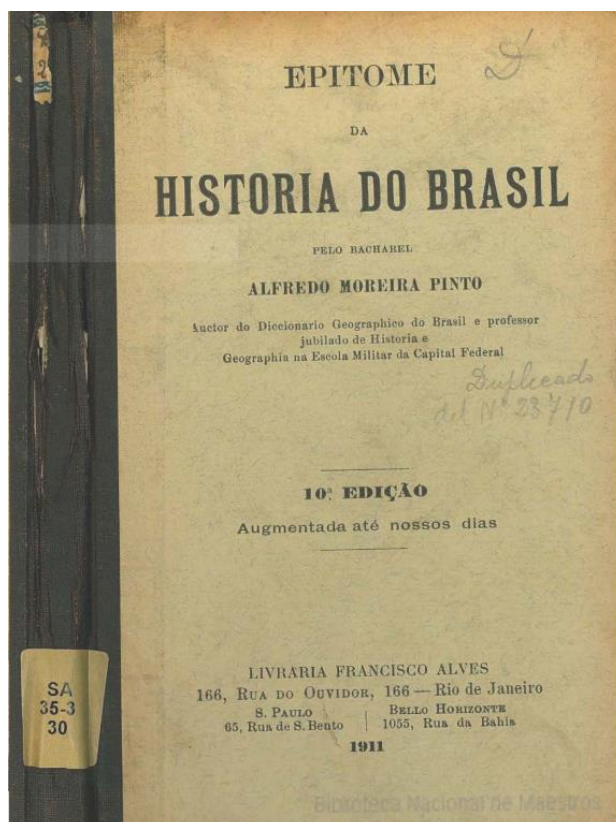
²³ Entre manuais didáticos de História do Pará temos: “Apostillas de História do Pará” (1915) e História do Pará: Resumo Didático (1931), de Theodoro Braga e “Pontos de História do Pará” (1919), de Arthur Vianna.

História, selecionamos dois manuais didáticos aprovados para admissão em escolas públicas primárias. O primeiro é “História do Brasil”, de Moreira Pinto, escrito e publicado antes da obrigatoriedade do ensino de História do Pará, e o segundo é “Pontos de Historia do Brazil e do Pará”, de Arthur Vianna, publicado em um contexto no qual já havia a presença de História do Pará nos regimentos escolares.

4.2.1 A “História do Brasil”, de Moreira Pinto

O manual de Alfredo Moreira Pinto, denominado “História do Brasil”, foi adotado no ensino primário público do estado e sua primeira edição foi publicada antes de 1893, uma vez que nesta data já constava do quadro de livros obrigatórios para o ensino. Entretanto, como não conseguimos localizar a primeira edição, a versão aqui analisada é a de 1911.

Figura 11 – Capa do livro História do Brasil, de Moreira Pinto



Fonte: Pinto, 1911.

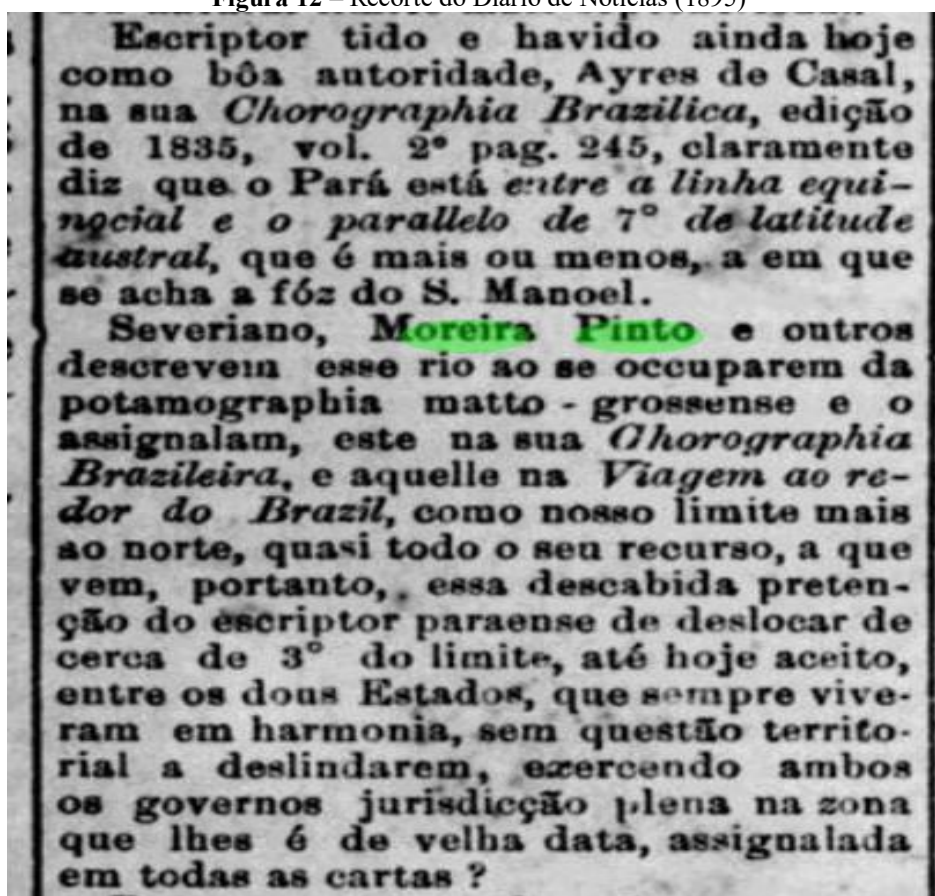
Logo na capa, o nome do livro o proclama como um epítome²⁴ da história do país, cujo autor é apresentado como escritor de outro livro considerado importante, o Dicionário

²⁴ Resumo de teoria, ciência ou doutrina.

Geographico do Brasil (1894), e professor jubilado de História e Geografia da Escola Militar do Rio de Janeiro, instituição de prestígio fundada com o nascimento do novo regime. Era comum nessa época que os professores de História e Geografia fossem os mesmos para ambas, inclusive porque eram ministradas no mesmo horário, como estabelecido no regulamento de 1890.

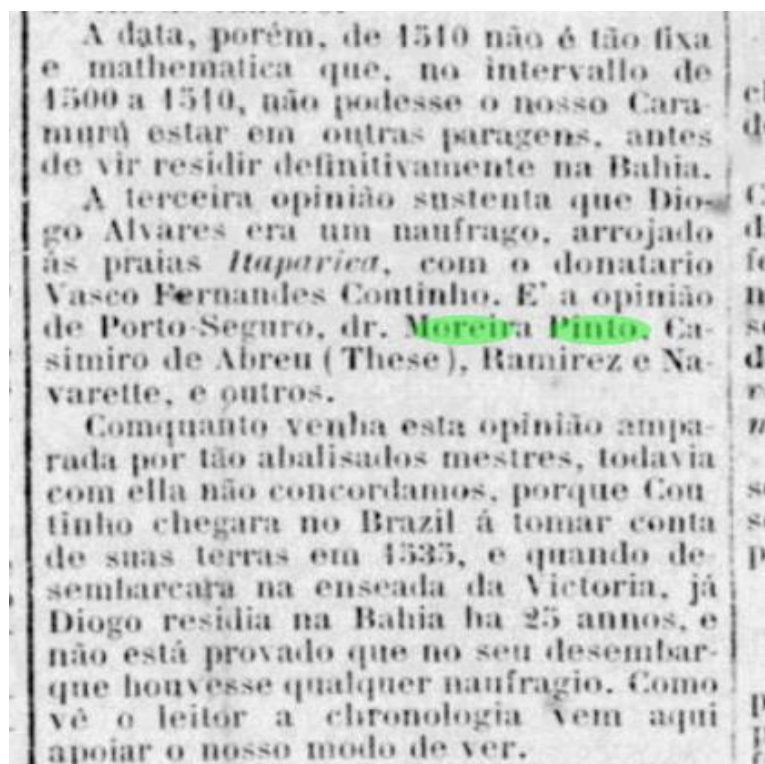
É válido demarcar ainda a posição destacada de Moreira Pinto como pessoa ilustre em sua área de conhecimento, cujo nome era frequentemente citado nos jornais de Belém, geralmente associado a discussões de assuntos geográficos.

Figura 12 – Recorte do Diário de Notícias (1895)



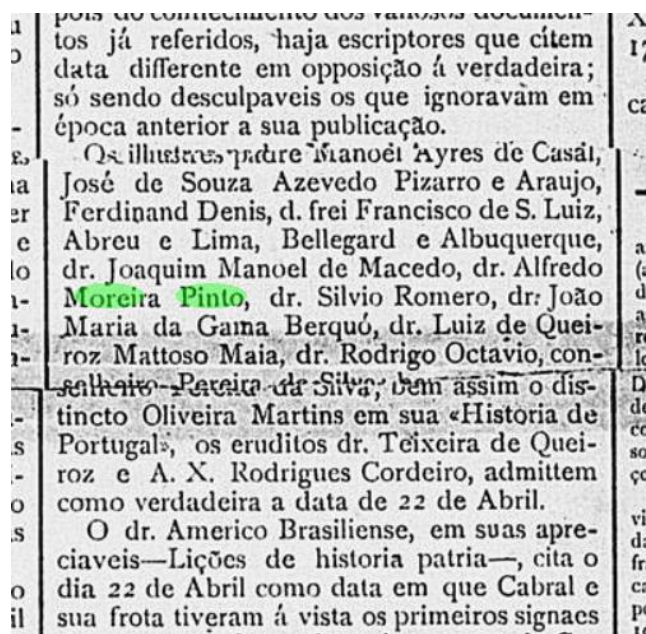
Fonte: Diário de Notícias, 1895, p. 2).

Figura 13 – Recorte do Diário de Notícias (1893)



Fonte: Diário de Notícias, 1893, p. 1.

Figura 14 – Recorte da Folha do Norte, s.d.



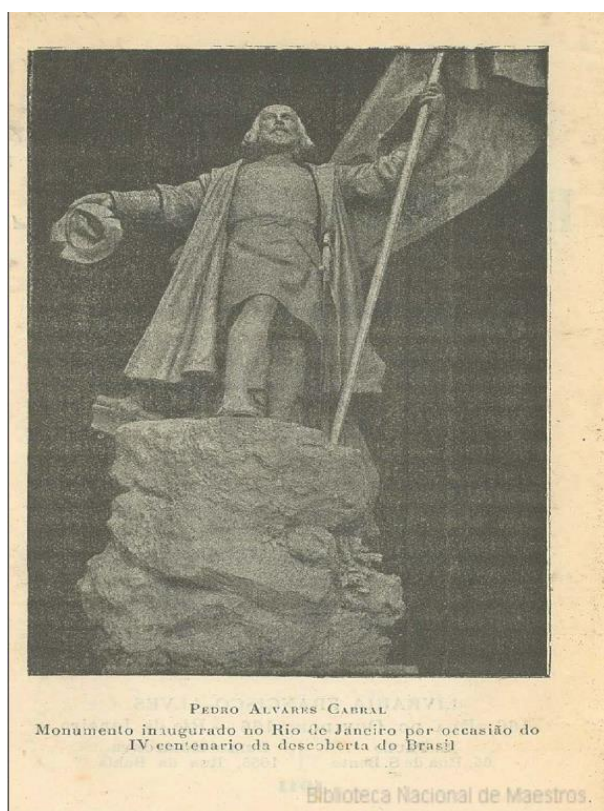
Fonte: Folha do Norte, 18 -, p.2.

Em vista do exposto, é possível afirmar que Moreira Pinto tinha renome em sua área e sua opinião em assuntos intelectuais era respeitada e servia como referência para lidar com informações, como apresentado acima. Sua posição como lente da escola militar da capital federal e suas constantes menções em jornais republicanos, como já mencionado, demonstram sua relevância como cidadão republicano e autoridade na matéria, fator importante na escolha

de seu livro para uso nas escolas primárias dos estados, já que sua proximidade com as ideias do regime o tornava influente e importante para o plano de educar um cidadão cuja ideologia deveria se adequar ao esperado pelos novos dirigentes.

Seu livro “História do Brasil” (1911), para uso nas escolas primárias, exhibe logo no início uma imagem do monumento em Homenagem a Pedro Álvares Cabral, localizado na então capital do país, Rio de Janeiro.

Figura 15 - Imagem do monumento em Homenagem a Pedro Álvares Cabral, no livro História do Brasil



Fonte: Pinto, 1911, p. 6.

Além desta distinção, o livro também possui outras imagens em seu corpo com vistas a ilustrar aquilo considerado importante, mas neste caso, trata-se da exaltação de uma figura imponente, típica de uma história positivista, que distingue e evidencia os grandes heróis e personagens históricos. Mais que isso, é possível perceber a alusão a uma história brasileira que se inicia apenas a partir da sua “descoberta”, realizada pelo homenageado. Apenas com essa foto inicial, percebemos novamente a tradição seletiva acerca da história do país, atrelada diretamente às ações de europeus no país, sendo essa atuação o ponto de início de uma história que é relevante para ser contada nesse contexto.

A obra é dividida em cinco partes, e se apresenta com a seguinte estrutura:

Quadro 3 - Título dos capítulos do manual didático História do Brasil

PARTE	CAPÍTULO	TÍTULO DO CAPÍTULO
Primeira Parte	Capítulo I	Viagens e descobrimento dos portugueses. - Descobrimento da America por Cristovão Colombo. - Vasco da Gama.
	Capítulo II	Descobrimento do Brasil. - Seus primeiros exploradores
	Capítulo III	Povos que habitavam o Brasil na época do seu descobrimento
	Capítulo IV	Systema de colonisação empregado por D. João III. - Capitánias hereditárias
	Capítulo V	Estabelecimento de um governo geral. Thomé de Souza. Duarte da Costa
	Capítulo VI	Mem de Sá
	Capítulo VII	Divisão geral em dous governos e subsequente reunião em um só. Passagem do Brasil para o dominio da Hespanha
Parte segunda	Capítulo I	O Brasil durante o reinado de Philippe I
	Capítulo II	O Brasil durante o reinado de Philippe II
	Capítulo III	O Brasil durante o reinado de Philippe III
Parte terceira	Capítulo I	O Brasil durante o reinado de D. João IV
	Capítulo II	O Brasil nos reinados de Affonso VI e Pedro II
	Capítulo III	O Brasil sob D. João V
	Capítulo IV	O Brasil sob D. José I

	Capítulo V	O Brasil sob D. Maria I
	Capítulo VI	O Brasil sob D. João VI
	Capítulo VII	O Brasil sob a regencia de D. Pedro I
Parte quarta	Capítulo I	Reinado de D. Pedro I
	Capítulo II	O Brasil sob D. Pedro II
Parte quinta	“Capítulo I”	Republica

Fonte: Elaborado pela autora.

Fica evidente que os títulos, em sua maioria, fazem referência a alguma personalidade política da história, algo característico no decorrer da escrita do manual, que menciona em sua composição diversos nomes de personalidades e datas de eventos. Em relação ao conteúdo do livro, pode-se apontar o uso de alguns termos para se referir a personalidades (homens europeus) realçadas na narrativa, como “intrépido” e “herói”. Além disso, é comum a referência à “exploração” dos espaços “descobertos”, sempre a partir da perspectiva de pacificidade da parte de quem está invadindo as novas terras.

Ao falar dos habitantes originários, é frequente o uso do termo “selvagem”, além de se referir a eles como indivíduos de estado intelectual, moral e social atrasado. As ações de ataque desses povos contra os portugueses são narradas de maneira a deixar implícito o papel de vítimas cumprido pelos invasores, que eram “atrapalhados” em suas missões de civilização pelas selvagerias de indígenas, como neste trecho sobre o processo de implementação das capitanias hereditárias: “Ao desembarcar, porém, viu-se o donatário a braços com os indígenas, que obstaram a que elle saltasse em terra. Repellidos os selvagens, pôde Coutinho tomar conta da terra e fundou uma povoação a que chamou *Victoria*.” (Pinto, 1911, p. 42)

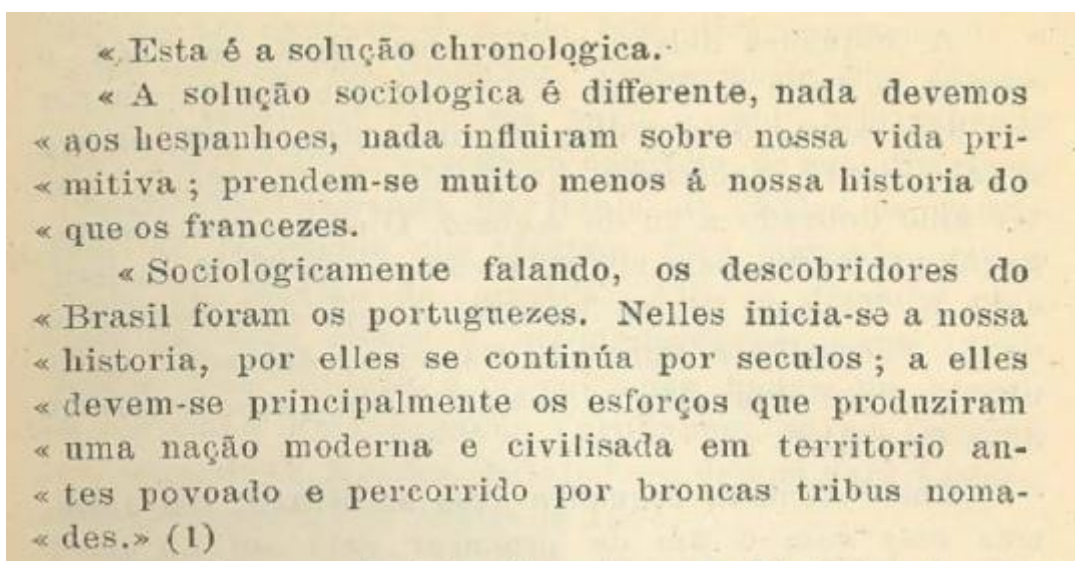
O mesmo ocorre quando o autor explica as dificuldades do sistema de colonização adotado pelo rei de Portugal, Dom João III:

não era de todo mão, apesar dos muitos inconvenientes que apresentava, como fossem, por exemplo, a grande extensão das capitâneas, a falta de meios eficazes para os donatários resistirem às invasões dos selvagens e de um centro administrativo que acudisse de prompto aos conflitos que surgissem entre os donatários. (Pinto, 1911, p. 47-48)

Na perspectiva narrada pelo autor, o posicionamento propagado pelo conteúdo do livro fica evidente ao ressaltar o protagonismo dos brancos e o antagonismo dos povos originários, os quais, além de serem apagados das ações consideradas importantes na História do Brasil, mesmo quando se fazem presentes, assumem a posição de rivais dos invasores, constituindo uma atmosfera permite uma visão maniqueísta da história, em que os indígenas corporificam o mal e os europeus a condição de heróis civilizadores. A análise da narrativa nos ajuda a perceber o que Chervel (1990) aponta sobre a função da disciplina dentro de um espaço escolar, que está além da formação educativa, mas contribui para a formação de uma cultura, a qual colabora na mudança geral. Neste caso, o tipo de pensamento propagado no manual didático ajuda a manter e reforçar um pensamento hegemônico, carregado de um ponto de vista eurocêntrico, e expandi-lo para outras camadas da população, o que orienta a formação de um patriotismo e de uma percepção da história do país moldadas pelos interesses dos colonizadores, sem considerar devidamente a presença de outros agentes. Considerando esses apontamentos gerais, há pontos específicos que chamaram atenção no decorrer da análise.

Uma discussão feita pelo autor sobre quem de fato “descobriu” o Brasil é interessante de estar presente na obra pois, em que pese os espanhóis terem chegado antes dos portugueses às terras brasileiras, Moreira Pinto argumenta o contrário:

Figura 16 – Livro História do Brasil, recorte do capítulo II (Parte 1)

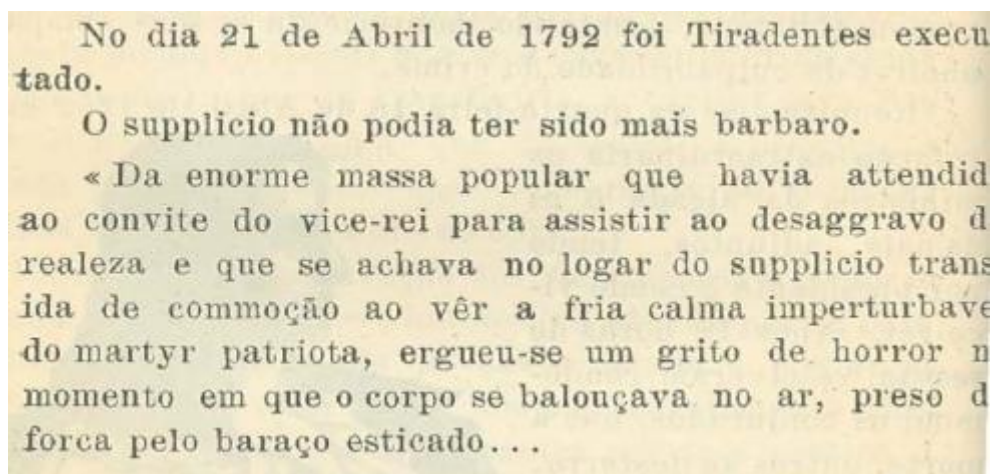


Fonte: Pinto, 1911 p. 15

Lê-se neste trecho um tom de gratidão e de reconhecimento aos portugueses pela colonização do Brasil, revestido de conceitos positivos, inerentes a benefícios honrosos como a descoberta, início de tudo, a continuidade consagrada, a modernidade e a civilização desejadas, tudo em contraposição a uma comunidade de “brancos”, ignorantes, rudes, grosseiros e toscos. Ao mesmo tempo, é nítida a aversão à proximidade com a Espanha, o que pode ter relação direta com a disputa ancestral desse país com Portugal, incorrendo diretamente na percepção dos brasileiros sobre os espanhóis e, de certo modo, no distanciamento do Brasil em relação aos outros países da América do Sul (colonizados pela Espanha em grande parte), encadeada a uma tentativa de se ver mais próximo à Europa, principalmente à França, sentimento muito significativo durante longo tempo de nossa história e que pode ser bem resumido pela sentença “o Brasil é e, ao mesmo tempo, não é América Latina”.²⁵

Em relação aos conteúdos de documentos oficiais que colocam como foco de conteúdo os movimentos de caráter republicano, foi possível perceber que, ao tratar de Tiradentes, o autor utiliza um tom forte e dramático em torno de sua morte, especialmente pelo fato de o personagem ser considerado um símbolo para a República:

Figura 17 – Livro *Historia do Brasil*, recorte do capítulo V (Parte 3), página 112

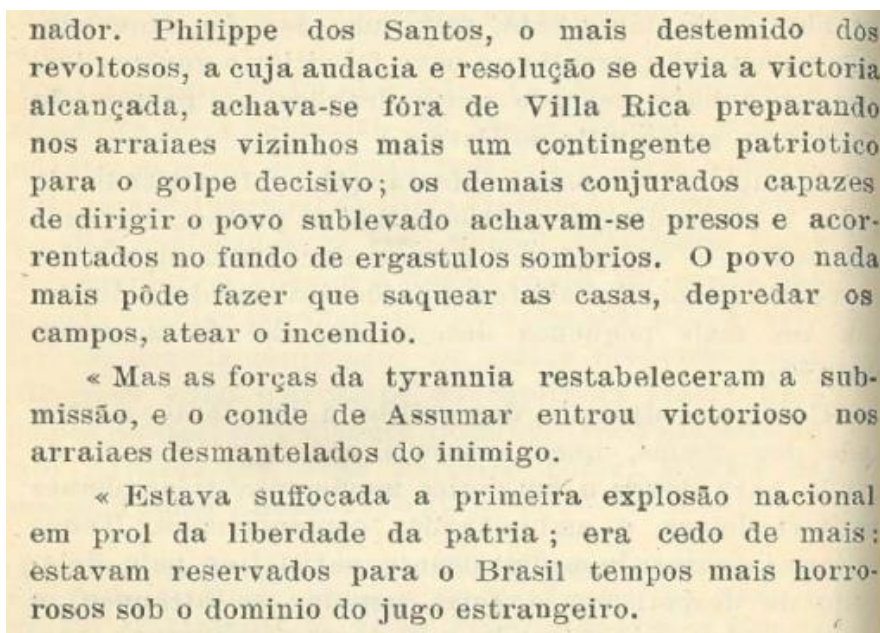


Fonte: Pinto, 1911, p. 112.

²⁵ Sobre isso, Maria Lígia Prado (2001) faz uma discussão sobre o distanciamento político e cultural entre o Brasil e países hispano-americanos, que além da matriz eurocêntrica sobre a qual se formou nosso país, questões políticas e ideológicas contrapuseram de um lado o Brasil, como sinônimo de ordem e unidade devido à monarquia, e de outro o restante dos países latino-americanos, como sinônimo de barbárie. Mesmo após a República, essa distância não diminuiu, pois a relação de simpatia aos Estados Unidos que contribuía para a manutenção de um sentimento anti-hispânico. Ver em: PRADO, Maria Lígia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. *Revista de História*, n. 145, p. 127-149, 2001.

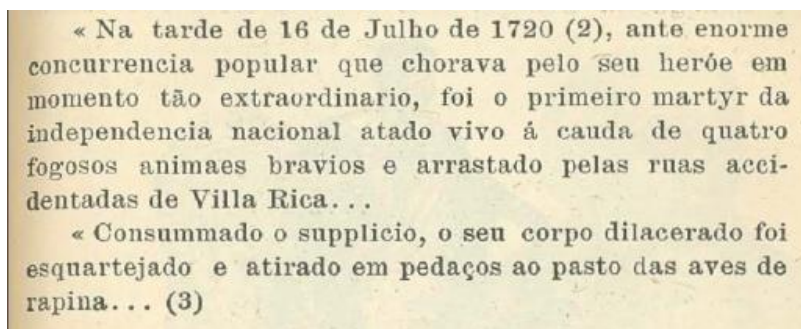
A narrativa é aproveitada para dar-lhe relevância como o primeiro mártir republicano, executado devido a uma insurreição em Minas Gerais, a qual teve seus líderes revolucionários também capturados e presos.

Figura 18 - Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo V (Parte 3), página 116



Fonte: Pinto, 1911, p. 116

Figura 19 - Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo V (Parte 3), página 117



Fonte: Pinto, 1911, p. 117

Moreira Pinto dá maior destaque para a Inconfidência Mineira, Tiradentes e Philippe dos Santos pois suas atuações tiveram relação direta com o desejo de instaurar uma república. Por outro lado, há trechos em que, ao falar da corte portuguesa no Brasil, se expressa de forma agressiva:

Figura 20 - Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo VI (Parte 3), página 120

Apezar d'essas vantagens que o Brasil auferiu da permanencia do regente no Rio de Janeiro, o povo não deixou de sentir-se das mais crueis violencias e dos mais duros vexames.

Grande numero de fidalgos e criados de ordem inferior tinham acompanhado o principe regente, e, sendo necessario accommodar tanta gente, effectuou-se o despejo forçado de muitas casas. Além d'este inqualificavel abuso, deram-se muitos empregos de administração a individuos sem as precisas habilitações, e cujo unico merecimento consistia em terem acompanhado os principes e precisarem viver á expensas do Estado. Para se calcular a prodigalidade criminosa da côrte, basta saber-se que a ucharia por si só consumia seis milhões de cruzados por anno.

Fonte: Pinto, 1911, p. 120.

O texto enfatiza a má conduta da Monarquia, justificando as revoltas republicanas, que são claramente defendidas e sem a preocupação de esconder a empatia pelos revoltosos, cujas motivações tinham caráter antimonárquico.

Figura 21 - Livro Historia do Brasil, recorte do capítulo VI (Parte 3), página 130

As paixões politicas têm algumas vezes julgado com acrimonia essa gloriosa revolução republicana. Para uns o levante foi offensa á disciplina, vindo do quartel e não da praça publica ; para outros não passou de parvoçada insolente, e bem poucos lhe concedem o indulto da prematuridade. Esgarra-se sem duvida do respeito devido á dignidade humana, quem affirma que numa sociedade de senhores e servos a humilhação nunca produzira a revolta.

Criminosa foi ella por querer proclamar a republica ? Quem podia appellar para a realeza, quando D. João VI fugira sem honra de seu paiz invadido pelo estrangeiro ? Não ; D. João VI não tinha as qualidades de

Fonte: Pinto, 1911, p. 130.

Na escrita do livro, fica clara a insatisfação do autor com as ações tomadas pela Corte brasileira contra as revoltas, consideradas pelo autor como atos de fidelidade ao civismo e cujos insurgentes são vistos como heróis. Em contrapartida, a imagem forjada sobre a realeza é a de que ela havia desorganizado o país, além de ter instaurado a discórdia e a anarquia. Essa estratégia de narrativa contribui com a firmação republicana e a percepção de que o passado monárquico precisava ser superado, e, se para Chervel (1990) a instituição educativa é em cada época tributária de um complexo de objetivos, também são as disciplinas, pois dela fazem parte. Assim, sua finalidade se concretiza na formação de um pensamento comum acerca do passado imperial e do presente e futuro republicanos.

A quinta e última parte do livro, que trata da República, desenvolve uma narrativa a partir de uma perspectiva exaltação do novo regime, concebido como resultado de uma revolução patriótica que, segundo o autor, teria envolvido o povo e as forças armadas em comum acordo, cujo propósito era o bem da nação.

Figura 22 - Livro Historia do Brasil – parte 5, página 179

O povo, o exercito e a armada nacional, em perfeita communhão de sentimento com os nossos concidadãos residentes nas provincias, acabam de decretar a deposição da dynastia imperial e consequentemente a extincção do systema monarchico representativo.

« Como resultado immediato d'esta revolução nacional de character essencialmente patriotico, acaba de ser instituido um governo provisorio, cuja principal missão é garantir com a ordem publica a liberdade e os direitos do cidadão.

Fonte: Pinto, 1911, p. 179.

Figura 23 - Livro Historia do Brasil – parte 5, página 180

« No uso das attribuições e faculdades extraordinarias de que se acha investido para a defeza da integridade da patria e da ordem publica, o governo provisorio por todos os meios ao seu alcance promette e garante a todos os habitantes do Brasil, nacionaes e estrangeiros, a segurança da vida e da propriedade, o respeito aos direitos individnaes e politicos, salvo, quanto a estes, as limitações exigidas pelo bem da patria e pela legitima defeza do governo proclamado pelo povo, pelo exercito e pela armada nacional.

Fonte: Pinto, 1911, p. 180.

Quando Moreira Pinto aborda as tensões e revoltas ocorridas depois da proclamação, especialmente durante o governo de Floriano Peixoto, após a saída de Deodoro da Fonseca, observamos um tom de defesa dos atos de repressão sobre estas sublevações, as quais, segundo o texto, não tinham razão de ser na perspectiva ufanista do autor do manual:

Figura 24 - Livro Historia do Brasil – Parte 5, página 189

Apezar de sua probidade, de sua moderação, não correram placidos os dias de sua administração. Interesses feridos pela sua politica honrada e patriotica, ameaçavam a todo o momento explodir, produzindo a commoção do paiz. Diversas tentativas de sublevação tiveram logar, mas foram todas debelladas pela energia do chefe do Estado, que foi forçado a recorrer á medidas extremas, taes como a reforma de diversos generaes e o desterro, para pontos da fronteira do Estado do Amazonas, de diversos cidadãos reconhecidamente criminosos, que haviam tomado parte na tentativa revolucionaria de 10 de Abril de 1892.

Fonte: Pinto, 1911, p.189.

O texto segue relacionando os acontecimentos nos governos republicanos até a presidência de Afonso Augusto Moreira Pena, passando rapidamente por alguns fatos de cada governo, sem aprofundar os assuntos, sempre se utilizando de linguagem concisa e austera, buscando simplificar os ocorridos sem cotejar causas ou determinações que ajudariam no seu entendimento dentro de contextos complexos como eram os daquele período.

Figura 25 - Livro Historia do Brasil – Parte 5, página 194

Os factos mais importantes do governo d'este foram:

a) O restabelecimento das relações diplomaticas com o governo de Portugal, em 16 de Março de 1895, mediante os bons auxilios do Governo Britannico. As relações com Portugal tinham sido rotas pelo Marechal Floriano Peixoto em 13 de Maio de 1894, por terem os navios de guerra portuguezes, surtos no Rio de Janeiro, dado asylo aos revoltosos.



PRUDENTE DE MORAES

b) A pacificação do Rio Grande do Sul em 23 de Agosto de 1895, feita por intermedio do general Innocencio Galvão de Queiroz, depois do combate de Campo Osorio, em 21 de Junho do mesmo anno, onde foi derrotado e morto o almirante Saldanha da Gama. Este almirante e seus companheiros, fugindo em Buenos-Ayres de bordo dos navios portuguezes, tinham-se reunido aos federalistas.

c) A occupação da ilha da Trindade pelos inglezes em Janeiro de 1895, sendo os nossos direitos reconhecidos pelo Governo Britannico em 5 de Agosto de 1896, mediante a intervenção do governo de Portugal.

Fonte: Pinto, 1911, p. 194.

Figura 26 - Livro Historia do Brasil – Parte 5, página 195

d) A invasão pelos francezes do territorio neutro do Amapá, governado então por Veiga Cabral, o que deu logar a tratar-se immediatamente da antiga questão de limites com a Guyana Franceza, submettendo-a pelo tratado de 10 de Abril de 1897 ao laudo arbitral do Presidente da Suissa, que reconheceu nossos direitos em 1º de Dezembro de 1900.

e) As duas insubordinações dos alumnos da Escola Militar do Rio de Janeiro, sendo a primeira em 15 de Agosto de 1895 e a segunda em 26 de Maio de 1897, ambas suffocadas rapidamente, sendo desligado grande numero de alumnos.

f) A lucta em Canudos, pequeno arraial no sertão do Estado da Bahia, onde um fanatico — Antonio Maciel — mais conhecido pelo nome de *Antonio Conselheiro*, reunira grande numero de sertanejos, que traziam em sobresalto toda a zona vizinha.

Fonte: Pinto, 1911, p. 195.

É clara a diferença de abordagem entre os levantes no período monárquico e os que ocorreram durante a República, uma vez que os primeiros são tratados como eventos heróicos

e injustiçados, enquanto, os últimos são descritos como movimento de “fanáticos” ou perturbadores da “boa” ordem que o novo regime então impunha. Nesta perspectiva, é interessante comparar a escrita historiográfica republicana com a que foi produzida durante o Império, pois autores como Varnhagen e Von Martius, do IHGB, produziram uma historiografia que exaltava o regime monárquico, considerado ideal para manter a ordem e a integridade nacional, ao passo que colocavam a república como sinônimo de desordem e separação (Prado, 2001). O instituto influenciava diretamente o desenvolvimento da História enquanto disciplina e, portanto, o viés sob o qual eram direcionadas as narrativas hegemônicas da época, como, por exemplo, a crença de que a nação foi formada pela colaboração pacífica de brancos, índios e negros, com a prevalência da herança branca. Buscava-se inculcar essa ideia a fim de contribuir para a formação da nacionalidade brasileira ainda não concretizada.

Por outro lado, mesmo após a Proclamação da República, muitas características dessa escrita prevaleceram, pelo menos nessa primeira década, ainda que o regime novo exigisse uma percepção de que a ação coletiva do povo era decisiva na marcha dos acontecimentos (Avelar, 2020, p. 423). Isso porque, de acordo com Alexandre Avelar (2020), a produção historiográfica ainda mantinha os realces sobre os grandes heróis nacionais, com narrativas biográficas focadas no protagonismo de figuras exemplares na história do país, deixando de lado o protagonismo do povo e mantendo estruturas do período imperial.²⁶

Ainda assim, apesar de permanecer a escrita narrativa que priorizava a história de grandes heróis e exaltava os benefícios da colonização portuguesa, já era possível verificar a existência da exaltação do regime republicano e dos seus atos antes mesmo de sua implantação, bem como também verificamos uma escrita que não apaga seu passado imperial, mas o escreve a partir de uma cronologia que delineia um processo de evolução da nação (Avelar, 2020), partindo do descobrimento até o momento tido como seu grau mais elevado, a República.

Outro aspecto que chama atenção no escrito é a falta de menção a negros escravizados, pois o livro é focado quase totalmente na atuação europeia no Brasil. De certo modo, isso atende as demandas dos legisladores, pois nos programas e regulamentos para a disciplina não há alusão a assuntos relacionados às populações negras escravizadas no país. Aqui também percebemos a discordância em relação à produção historiográfica do IHGB, a qual falava da fusão de três raças formadoras da nação, algo que não é contemplado nos manuais republicanos.

²⁶ Para Lessa (2008, p. 252): “A República Velha foi quase insensível às vozes desses novos protagonistas; procurou reciclar a história, todavia não incorporou o povo como ator”. Essa afirmação que se refere às estruturas políticas e sociais também se relaciona ao tipo de história produzida.

Ao invés da presença, ainda que esta fosse retratada pelo viés de passividade e harmonia entre os povos, notamos o apagamento da participação de nativos e negros.

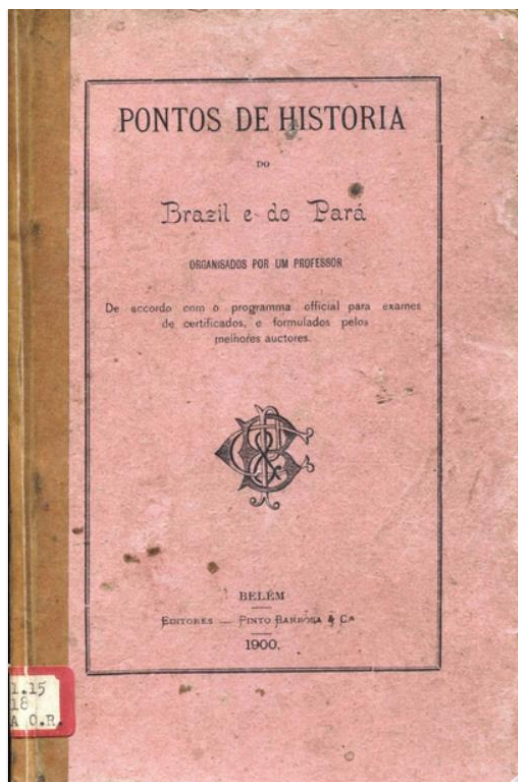
Em linhas gerais, o manual oferece destaque a personalidades reconhecidas historicamente, além de se preocupar em fornecer uma imagem pronta e sucinta sobre os assuntos com a opinião pessoal do autor sendo explicitada em muitas partes. A obra em questão, mais do que ensinar História a partir de nomes, lugares e datas, era uma fonte de persuasão da ideologia republicana, repleta de ideias positivistas a serem inculcadas nas crianças do ensino primário.

4.2.2 Manual didático “Pontos de História do Brasil e do Pará”, de Arthur Vianna

O livro aprovado para uso nas escolas pelo Conselho Superior de Instrução Pública “Pontos de História do Brasil e do Pará: De acordo com o programma official para exames de certificados, e formulados pelos melhores autores” foi organizado pela editora Pinto Barbosa & Cia (1900), e teve como seu autor principal Arthur Vianna, um influente historiador, professor, jornalista protestante, formado pela Escola de Farmácia do estado. Além de livros e manuais didáticos, ele escreveu para importantes jornais republicanos, como a Província do Pará, a Folha do Norte, o Diário de Notícias, o Democrata e para a Revista Pará Médico. Foi fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP)²⁷ e era um homem preocupado com a preservação de documentos.

Figura 27 – Capa do livro “Pontos de Historia do Brazil e do Pará”

²⁷ Informação coletada no site do Acervo Digital de Obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna.



Fonte: Vianna, 1900.

Ele organizou o Arquivo Público e a Biblioteca Pública do Pará pois era um abnegado da conservação da história paraense (Fundação Cultural do Pará, sd), tendo sido nomeado para tal função pelo então governador Paes de Carvalho. É autor de outras obras além do manual que analisamos, como *Estudos sobre o Pará: limites do estado*, *As epidemias no Pará*, *Pontos de História do Pará*, *O instituto Gentil Bittencourt: o esboço histórico*, *Festas populares do Pará: a festa de Nazareth*.

Em seu manual *Pontos de História do Brasil e do Pará* é possível identificar os assuntos e identificar os conteúdos mais trabalhados nos livros. Em primeiro lugar, o manual apresenta 20 (vinte) pontos e cada um está dividido em assuntos referentes a seus títulos.

Quadro 4 - Título dos pontos do manual didático Pontos de História do Brasil e do Pará

PONTOS	TÍTULOS
1º Ponto	Descoberta da América e do Brasil – Primitivos habitantes – descoberta e conquista do Pará – Primeiras viagens
2º Ponto	Primeiras explorações – Systema de colonização – estabelecimento do protuguezes
3º Ponto	Divisão do Brazil em Capitancias, donatários – Francisco Caldeira Castello Branco – Fundação da Cidade
4º Ponto	Divisão do Brazil em governos Geraes e subsequente reunião em um só- Pedro Teixeira – Expedição ao Amazonas.

5º Ponto	Domínio Hespagnol, suas causas e efeitos – Desligamento do Pará e do Maranhão – Pedro Maciel – Os holandeses no Pará
6º Ponto	Primeira invasão holandesa; Perda e restauração da cidade de S. Salvador – Nova submissão do Pará ao Maranhão; posterior desligamento – Iguado Barreto
7º Ponto	Segunda invasão Holandesa – Desenvolvimento do Pará e acontecimentos mais importantes desde a sua separação definitiva do Maranhão até a revolução portuguesa de 1820
8º Ponto	Restauração de Portugal; o Brasil sob o domínio de D. João IV – Adhesão do Pará à Carta portuguesa; junta governativa; Felipe Patroni – Romualdo de Seixas – Romualdo Coelho
9º Ponto	Insurreição pernambucana – Batalha de Guarapes – Paz com a Hollanda – Movimento no Pará em prol da independência do Brasil; John Greenfell. O brigue Palhaço
10º Ponto	A inconfidência mineira. Transmigração da Coroa portuguesa para o Brasil. Prodromos da independência – O Pará sob d. Pedro I; acontecimentos principaes dessa época
11º Ponto	Regência de d. Pedro. Estado do Brazil durante essa época – O Pará sob os diversos períodos regenciaes; acontecimentos importantes dessa época
12º Ponto	Independência do Brasil. Assembleia Constituinte. Pedro I. O Pará sob. D. Pedro II; acontecimentos principaes desse período.
13º Ponto	Revolução republicana de 1824; suas causas e efeitos – Guerra no Rio da Prata - Abdicação de Pedro I - A cabanagem, suas causas e prenúncios. Angelim e Vinagre.
14º Ponto	Minoridade de Pedro II; Regência; maioridade. Vultos mais importantes da cabanagem; períodos mais importantes dessa luta; Cameté.
15º Ponto	Revolução republicana no Rio Grande do Sul. Revolução pernambucana de 1848. - Termo da cabanagem; restabelecimento da legalidade; consequências.
16º Ponto	Propaganda abolicionista; suas phases principaes e centros mais importantes. Joaquim Nabuco. Abolição da escravidão final - Propaganda abolicionista no Pará. Os abolicionistas. O papel da imprensa.
17º Ponto	Propaganda republicana e suas diversas phases. Saldanha Marinho. Quintino Bocayuva. Propaganda republicana no Pará. O Club Republicano. Republicanos históricos.
18º Ponto	Papel saliente de Silva Jardim na última phase da propaganda republicana. - Chegada do Conde d’Eu ao Pará: resultados negativos da sua visita.
19º Ponto	Proclamação da República no Brasil. Governo provisório. Adhesão Do Pará à República brasileira. Governo provisório.
20º Ponto	Assembleia constituinte republicana. Períodos presidenciaes e principaes acontecimentos dos mesmos. - A constituinte paraense. Períodos governamentaes e seus principaes acontecimentos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do manual didático.

Alguns termos nos chamaram a atenção por serem bastante utilizados no decorrer do texto, como “Descobrimento”, “Pátria” e “Selvagens” (para se referir aos povos originários). A repetição desses termos no conjunto da narrativa sugere fidelidade a determinada concepção de

mundo e de sociedade e a utilização de uma linguagem que reforça uma história cujo início se dá a partir da chegada dos europeus em terras americanas além de uma visão segregacionista em relação aos povos originais habitantes deste continente, tidos como selvagens por ter costumes diferentes daqueles dos europeus, construindo uma genealogia da nação a partir de uma visão europeia.

Ao tratar da invasão holandesa, por exemplo, só são apontados aspectos positivos do fato, sem abordar a situação calamitosa dos povos que eles escravizaram. Além disso, o próprio tema da escravidão é algo que fica oculto na narrativa do manual, do mesmo modo que ocorre na escrita do livro de Moreira Pinto. Ambos desenvolvem suas obras como se essa parte da nossa história praticamente não tivesse existido. Outro tema que recebe tratamento pouco esclarecedor é o da independência do país, pois as lutas e causas, em prol de sua conquista ou de oposição a ela, inclusive no Pará, são mencionadas sem suas motivações, a exemplo da insatisfação reinante em algumas províncias onde ocorreram revoltas das classes subalternas contra a situação precária na qual estavam vivendo.

No 13º ponto, onde é abordada a chamada Revolução de 1824 no Brasil, Vianna deixa claro seu posicionamento a respeito do regime que defendia, uma vez que fazia questão de exaltar os feitos da rebelião que possuía caráter republicano, como na passagem que se refere ao: “O sangue de mais de vinte patriotas, entre elles um portuguez – João Guilherme Ratcliff que regou a semente republicana no solo pátrio: pouco mais de meio século, e ella devia germinar, crescer e fructificar” (Pará, 1910, p. 78). O eufemismo republicano, aliado à parcialidade com que eram tratados os fatos históricos, continua nas páginas seguintes, permeadas de críticas negativas ao Império, manifestas em trechos de descontentamento com Dom Pedro I.

Do 12º ao 14º ponto, encontramos tópicos que tratam do Pará, alguns especialmente dedicados à Cabanagem, definindo-a como resultado do ódio pela Metrópole que há muito vinha se acumulando nas camadas populares. É interessante ressaltar que a partir do 11º ponto, observa-se maior descompasso entre os tópicos que tratam do Pará e do Brasil, pois enquanto o tratamento do âmbito nacional é situado no início do primeiro reinado, o contexto regional avança para a cabanagem, situada no período regencial, o que revela um dado importante a respeito da obra: os marcos adotados parte de uma história que deve ser contada são definidos por eventos de amplo conhecimento e alcance. Como, de maneira geral, esses acontecimentos estão vinculados à iniciativa de homens brancos e ricos que estavam no comando da nação, a história é focada na Corte e em tudo o que dela irradiava. Como a província do Grão Pará era formada, em grande parte, por pardos, negros e indígenas, sua história não era digna de

protagonismo, assim como outras províncias, e fica relegada a um papel secundário pela historiografia tradicional, da qual Vianna era um representante. Neste raciocínio, para contar sua história, fez-se necessário que estivesse diretamente vinculada às ações da Corte na região, como a exploração econômica e as revoltas políticas, como é caracterizada a Cabanagem.

Fato que chama atenção é que, durante a narração acerca da Cabanagem, o autor usa o termo “canibalismo” para caracterizar a ação dos revoltosos. Para ele: “A anarquia senhoreou-se de toda a província e o canibalismo cevava seu ódio, praticando os mais abomináveis crimes, sem escolher as vítimas” (Pará, 1910, p. 92). A nosso ver, a escolha desse substantivo como uma das características dos cabanos revela a posição e o ânimo do autor no tratamento do tema. Entretanto, essa forma de retratar os revoltosos os jornais paraenses durante período imperial, assim do mesmo modo quando discorriam sobre a rebelião:

“canibais” e “flibusteiros” eram os cabanos. essas denominações eram mais do que um ato imaginativo ou despropositado de articulistas ou redatores. estas designações buscavam desconstruir a causa e os sentidos de luta dos cabanos paraenses. o primeiro termo remete aos primórdios da colonização e à existência de povos indígenas que devoravam homens, em especial os colonizadores europeus. o segundo também tem origem na colonização europeia e fazia menção aos piratas que assaltavam embarcações, especialmente as espanholas, nos mares atlânticos entre os séculos XVII e XVIII. (Lima, 2016, p. 137).

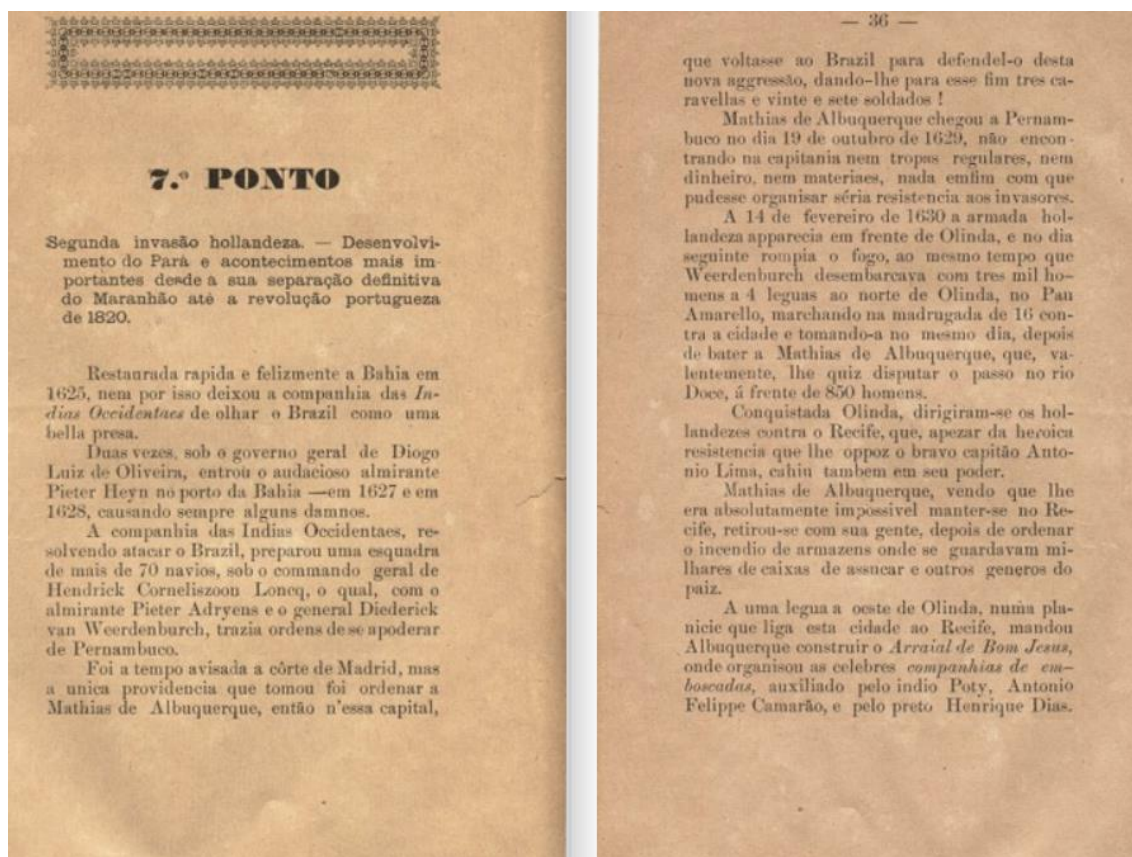
Segundo Lima (2016), o uso dessa expressão como um atributo dos revoltosos baseava-se não somente na ideia de falta de civilidade do povo cabano, mas também – e principalmente – tinha o intento de designá-lo como indígena “comedor de gente” de maneira genérica, com a clara intenção de difundir e potencializar o ódio geral em relação ao movimento. No manual, o termo ganha uma conotação que remete também à animalidade dos atos praticados, reforçando a visão difundida durante o século XIX, além de demonstrar a continuidade desta concepção do período imperial ao republicano. Ademais, fica evidente que o fato de a Cabanagem não ter sido um movimento de caráter republicano, mas de cunho popular, contribuiu para que assumisse esse lugar de julgamento na narrativa oficial, quando comparada à forma como foi tratada a Revolta dos Farrapos, na qual os insurgentes foram chamados de “heróis”.

As páginas finais do manual, do 16º ao 20º ponto, são dedicadas ao prelúdio da República. A narrativa aborda o movimento abolicionista, os ideais de liberdade, a propaganda republicana e os eventos que se sucederam à proclamação do novo regime. Ali o manual se caracteriza pelo tom de concordância e elogio aos protagonistas dos fatos históricos, o que pode ser constatado, em uma das últimas frases do texto, quando o autor trata de Paes de Carvalho e

seu governo: “Espírito liberal e educado no culto da liberdade, é de esperar que s. ex.^a conduza o Estado pela trilha do progresso” (Pará, 1900, p. 125).

De forma geral, algo que identificamos na análise de cada ponto foi seu conteúdo superficial. Mesmo considerando a abundância de informações ali registradas, como nomes, datas e lugares, observa-se pouco aprofundamento dos assuntos e um texto que se caracteriza pela sucessão agilizada e rasa dos fatos:

Figura 28 – Livro Pontos de Historia do Brazil e do Pará, ponto 7



Fonte: Vianna, 1900, p. 35 e 36.

Outro traço característico do texto é sua semelhança com uma obra de ficção épica, dada a exacerbação, em alguns trechos, de expedientes dramáticos, extraído da literatura clássica.

Apezar disso, porém, a revolta lavrou e deu lugar a uma serie de episodios epicos, que lembram esses famosos das antigas idedades da Grecia. Com a retirada de Nassau em 1644, a boa estrella dos invasores começou a empallidecer, para eclipsar-se de todo nessa segunda batalha de Guarapes, que trouxe como consequência a capitulação da campina de Taborda, assignada por Sigimundo Von Sehkoppe em janeiro de 1654, já no reinado de d. João IV, que fizera a restauração portugueza em 1640. (Vianna, 1900, p. 37 e 38)

Algo interessante também identificado foi a presença da História do Pará nos programas e nos manuais, o que pode se dever à política de descentralização da legislação concernente aos currículos no cenário educacional nacional, na medida em que cada estado da federação passou a ter autonomia para definir os conteúdos componentes do processo da instrução. Por essa razão, muitos conteúdos encontrados nos livros eram relacionados a temas regionais, ainda que de maneira pouco aprofundada e descritiva. Tal qual apontado por Chervel (1990), os conteúdos de uma disciplina se ligam às finalidades das classes dirigentes em determinada época, fato constatado na leitura das obras de Arthur Vianna e de Moreira Pinto, que destacam a história das pessoas que possuíam poder econômico e político, a quem os alunos deveriam conhecer e reconhecer como grandes cidadãos, propiciando a formação de um pensamento cívico-patriótico.

A forma de escrever os livros, utilizada tanto por Moreira Pinto quanto por Arthur Vianna, se assemelha ao definido por Jonatha Serrano²⁸ (1917 apud Schmidt, 2004) como método cronológico ou progressivo, em que os acontecimentos são expostos na ordem de sucessão. No entanto, o autor alerta para o risco de o excesso de nomes e datas converter a narrativa em cronologia ou nomenclatura, algo que, de certa forma, é excedido nos textos, pois a quantidade de detalhes acaba tornando a leitura intrincada e com conteúdos que forçam a memorização. Nos manuais analisados, seus conteúdos eram generalistas, e se aproximavam bastante da função de uma enciclopédia histórica. Mesmo que superficial.

A cultura escolar republicana trazia em seu escopo a característica de valorizar os feitos na história do Brasil partindo do descobrimento, sem promover, de fato, o apagamento do período imperial, mas contando a história de uma maneira que legitimasse o novo regime, este, sim, como o ápice da evolução do país. E essa característica bastante evidente nos manuais, pois são resultado

de um processo que envolve uma “interpelação, tensa entre a escola e academia” e de uma “apropriação seletiva do conhecimento histórico a ser ensinado no espaço escolar”. Portador de um discurso historiográfico, sua elaboração é uma via inquestionável de divulgação de uma dada narrativa, de exaltação da nação brasileira, produto de uma íntima relação entre a escola, a cultura, e o ensino. Os livros escolares se constituem, nesse sentido, em um objeto da Cultura e da Cultura Escolar, produzidos fora da escola, para uso escolar por alunos e professores (Cardoso, 2020, p. 120- 121).

²⁸ De acordo com Schmidt (2004), esse autor e professor contribuiu para a configuração do código disciplinar de história, devido a sua preocupação com renovação metodológica para o Ensino de História, baseada tanto em sua prática quanto em seus conhecimentos como historiador.

As escolhas de escrever a história a partir da seleção dos temas que foram verificados e relacionando-os à função delegada à disciplina demonstram que essas definições não são naturalizadas, tidas apenas como a percepção comum a uma época, mas compõem uma tradição seletiva agregadora para o projeto político hegemônico republicano.

O estudo do currículo de uma disciplina, em seu sentido amplo, no caso deste estudo considerando suas diretrizes legislativas e manuais didáticos – entendido como o currículo apresentado ao professor (Sácristan, 2000) -, precisa levar em consideração as nuances que envolvem as escolhas educativas, pois para Goodson (2008, p. 112):

Começar qualquer análise da escolarização aceitando sem questionar – ou seja, como um pressuposto – uma forma e um conteúdo de um currículo debatidos e concluídos em situações históricas particulares e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e *insights* em relação aos aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir as mistificações de episódios anteriores de governo como dados incontestáveis.

E foi justamente sob esses pressupostos que a História enquanto disciplina escolar se consolidou no início da República, partindo do que Goodson (2008) considera a elaboração do currículo como uma tradição inventada, contribuindo para que, durante muito tempo, existisse uma reprodução social do currículo tradicional, inquestionado e naturalizado em sua essência.

Ambos os autores também faziam parte da camada que se pode denominar intelectuais orgânicos²⁹ que contribuíram para a formação de uma nova cultura de pensamento visado pela elite dirigente, expondo e propagando por meio de obras didáticas o ponto de vista republicano para as massas frequentadoras da escola pública. As obras, para além do conteúdo abordado, emitem um ponto de vista evidente de contar os fatos, que inicia sempre do externo para o interno da Europa para o Brasil, no sentido de hierarquia de protagonismo e relegando aos povos originários e escravizados um não-lugar na disciplina História, pois sua presença nestes textos está diretamente associada ao trabalho ou a atos considerados “selvagens”. Os manuais e as diretrizes escolares para o ensino, bem como os intelectuais da educação, contribuíram na formação de uma cultura escolar que perpetua um modo de ensino de História que privilegia esse tipo de conteúdo, conformando por meio da tradição seletiva assuntos que ainda hoje

²⁹ Intelectuais Orgânicos, para Gramsci, são os indivíduos que, além de produzir textos eruditos, atuam como organizadores de uma cultura, tomando também um partido político na sociedade.

ocupam o maior espaço nos livros didáticos da disciplina e deixa a margem da narrativa a presença negra, indígena e feminina.³⁰

Os dois manuais se assemelham nas narrativas que tendem a julgar, sem promover apagamento, o período imperial e exaltar a imagem da República, bem como apresentar as revoltas de caráter republicano como atos que favoreceriam a nação, pois iam ao encontro da ideia hegemônica que se pretendia disseminar.

A disciplina História era, tal qual na atualidade, uma disciplina que não via refletida sua importância na distribuição da carga horária nas escolas, além de não ser considerada determinante no sucesso profissional dos alunos. No entanto, era utilizada como ferramenta de um ensino cívico patriota, com papel relevante na construção do ideário republicano, considerada “imparcial” e “idônea” para a formação desejada. Em que pese sua função “formadora” de cidadania, identificamos que não havia o interesse de desenvolver a habilidade do aluno, como cidadão crítico, senão a capacidade de memorização de muitos e variados aspectos da história pátria.

³⁰ Ainda que tenha havido mudanças na representação de grupos excluídos anteriormente nas obras didáticas, a presença deles, muitas vezes, pode ser vista como aquilo denominado por Torres Santomé (2011) de “currículo turístico”, em que em algumas partes eles são inseridos no ensino, apenas para cumprir exigências legislativas, sem haver aprofundamento. Alguns trabalhos que falam sobre os conteúdos em livros de história são: QUINZANI, Rafael Fiedoruk. *Que saberes compõem o livro didático de História atual no Brasil (2001-2015)*. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte; CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*, v. 1, p. 23-45, 2017. BELOTO, Gisele Maria; VITORINO, Artur José Renda. *Livro Didático De História: A Presença (Ou Ausência) De Personagens Negros Na Formação Da Identidade Nacional Brasileira*. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 10, p. 193-209, 2024. NOVO, Leonardo Castro. *Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI)*. 2020. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.

5 CONCLUSÃO

A Proclamação da República em finais do século XIX modificou o país e o Pará, desde formas econômicas e políticas pregressas até aspectos sociais e educativos. Esta última dimensão recebeu grande atenção das classes dirigentes nesse período, devido a duas razões que consideramos principais: havia capital excedente graças ao fervor da economia da borracha, o que possibilitou mais investimentos na instrução pública; e a necessidade de propagar o ideário republicano para as massas desde a infância, algo que poderia ser mais facilmente feito na escola. A partir daí, diversas transformações ocorreram no cenário educacional, com o surgimento de novos espaços, como os grupos escolares, métodos de ensino diferentes, mudanças nos currículos e na distribuição de turmas, novos materiais de ensino e novas disciplinas, a exemplo da História, cuja constituição em um contexto de reconfigurações é o objeto principal desta dissertação, a partir de manuais didáticos e legislações voltadas a esta disciplina.

A partir das análises realizadas, nossa pesquisa constatou que a disciplina História no ensino primário era destinada majoritariamente ao aprendizado de História do Brasil, com foco nas ações de europeus, utilizando uma narrativa que tinha como premissa o processo de evolução do ponto de vista eurocêntrico. Isto é, o país foi se tornando civilizado e progredindo econômica, política e socialmente devido à intervenção dos colonizadores. Também observamos a valorização exacerbada dos protagonistas desta história narrada pelos manuais - os portugueses e seus descendentes - conectada ao apagamento de atores indígenas e negros africanos e afro-brasileiros, conformando um tipo de visão vinculada à perspectiva hegemônica, a fim de inculcar mais facilmente a ideologia dominante, garantindo sua legitimação, apoiada em uma cultura escolar construída a partir de legislações, disciplinas e obras didáticas que contribuíram para estruturar uma educação baseada na formação de cidadãos aos moldes republicanos, patrióticos e civilizatórios. Para além disso, é possível observar nas duas obras didáticas analisadas a falta total de menção às mulheres, como se esse personagem não fizesse diferença alguma na narrativa, sugerindo a invisibilização dessa personagem.

Outra constatação foi a de que a disciplina História, tal qual na atualidade, não recebia tanta importância na carga horária das escolas, além de não ser determinante no sucesso profissional dos alunos formados, mas concebida como fundamental para a formação cidadã desejada. Ainda que não se deva perder de vista a pouca importância que ela recebia em relação a outras disciplinas na educação primária - condição que se perpetua na contemporaneidade - é necessário reconhecer seu papel enquanto formadora de uma população que pudesse ser conivente com a hegemonia política republicana.

A análise dos manuais didáticos revelou a existência de uma tradição seletiva (Williams, 2011) acerca dos conteúdos que deveriam compor o ensino de história e a forma que deveriam ser escritos, privilegiando alguns temas em detrimento de outros. Identificamos na análise de cada ponto dos manuais um conteúdo sobrecarregado, ainda que superficial. Isso porque o excesso de informações expostas, como fatos, nomes, datas e lugares é ao aprofundamento dos assuntos, incentivando muito mais uma leitura para a memorização do que um aprendizado histórico crítico. Além disso, a forma de contar os “fatos” pode ser comparada a um livro de histórias épicas devido ao recurso da dramatização, como foi possível verificar na seção anterior.

Algo interessante que identificamos foi a forte presença da História do Pará nos currículos e nos manuais, devido à descentralização promovida na gestão educacional da federação, ou seja, cada estado poderia definir com autonomia a educação em seu território, dessa forma, a maioria dos conteúdos encontrados compunha-se de temas regionais, ainda que de maneira pouco aprofundada e muito descritiva. Tal qual apontado por Chervel (1990), ao afirmar que os conteúdos de uma disciplina em determinada época se ligam às finalidades coerentes com aquele período, verificou-se um conteúdo muito generalista no manual didático, que mais apresenta função de enciclopédia histórica, sem a preocupação de desenvolver a habilidade crítica do aluno, mas sim de memorizar muitos assuntos da história pátria. Desse modo, os manuais destacam a história de pessoas que possuíam poder político, a quem os alunos deveriam conhecer e reconhecer como grandes cidadãos. Outro aspecto importante de ressaltar é que nosso estudo foi realizado mediante perspectivas que se complementaram, pois a cultura escolar leva em conta não apenas a produção a partir da escola, mas também a externa a ela, entendimento que, segundo Faria Filho (2002, p. 22), deve considerar a escola como produtora e produto “em suas múltiplas facetas em tempos e espaços determinados”.

O modelo de ensino apresentado tanto nas diretrizes curriculares quanto no conteúdo dos livros didáticos nos permite afirmar uma permanência na forma como a história é disposta nos mecanismos curriculares da atualidade, como a Base Nacional Comum Curricular, a qual, em sua estrutura, propõe uma história escolar positiva, cronológica e elitista, proporcionando uma noção parcial dos fatos e induzindo a uma visão ingênua da história (Barbosa; Lastória; Carniel, 2019). Tal qual afirma Goodson (2007), a forma de elaborar um currículo inclui relações de poder e intenções, pois ele também atua como uma agência do Estado e a escola, como sua distribuidora, algo possível de confirmar tanto no período que trata esta pesquisa, quanto na atualidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional que define as diretrizes curriculares da educação básica, sempre alvo de debates e

reformulações, sendo sua última alteração um exemplo da falta de espaço para as humanidades, aproximando-se cada vez mais da educação tecnológica, reprodutora da lógica neoliberal de valorização da formação para o mundo competitivo do mercado, comprometendo a formação crítica e, consequentemente, a democracia (Trevisol; Schoenardie, 2024).

Por fim, resta frisar que a pesquisa aqui realizada abre possibilidades de se pensar outros aspectos acerca da disciplina História e das Disciplinas Escolares de maneira geral, como o estudo do processo de profissionalização docente e das disciplinas acadêmicas, que para Vinão Frago (2012) têm total relação com esta temática, bem como pesquisas que investiguem as relações e influências entre a escrita de manuais para a escola e a escrita de textos acadêmicos para a formação dos futuros professores dessas escolas.

FONTES

A REPUBLICA. *Orgão do Club Republicano*. Belém, PA: Typ. d'A Republica, 1886.

BRASIL. Decreto n. 1232, de 2 De Janeiro de 1891. Approva o regulamento das Instituições de Ensino Juridico, dependentes do Ministerio da Instrucção Publica. 1891.

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827.

PARÁ. *Decreto n. 149*, de 7 de maio de 1890. Dá regulamento á Instrucção Pública. 1890a.

PARÁ. *Decreto n. 372*, de 13 de julho de 1891. Reorganisa a Instrucção Pública do Estado. 1891a.

PARÁ. *Decreto n. 625*, de 2 de janeiro de 1899. Reorganisa o ensino primário do Estado. 1899.

PARÁ. *Decreto n. 821 de 10 de fevereiro de 1900*. Belém: [S.n.], 1900.

PARÁ. *Direcção geral da Instrucção Pública. Ensino Primário Regulamento escolar programas, horário e instrucções e instrucções pedagógicas para as escolas públicas do Pará*. Belém: Imprensa de Tavares, 1890b.

PARÁ. *Discurso recitado pelo Exc. Sr. Dr. João Antonio de Miranda, Presidente da Província do Pará, no Acto de dar posse da Presidência desta Província ao Exmº Snr. Vice Almirante Tristão Pio dos Santos, no dia 4 de novembro de 1840*. Pará. Typ. Santos & Menor, 1840.

PARÁ. *Lei n. 436*, de 23 de maio de 1896. Collecção de leis do Estado do Pará: 1896-1900. Belém: Imprensa Oficial, 1900.

PARÁ. *Lei n. 664*, de 31 de Outubro de 1870. Collecção das Leis da Província do Gram-Pará, 1870.

PARÁ. *Mensagem, Lauro Sodré, 1891*. Belém: Impressos na Typ. do Diario oficial, 1891b.

PARÁ. *Mensagem, Miguel Pernambuco, 1889*. Belém: Impressos na Typ. do Diario oficial, 1889.

PARÁ. *Regulamento de 5 de Fevereiro de 1852*. Collecção das Leis da Província do GRAM PARÁ TOMO XIV. 1852.

PARÁ. Secretaria do Governo. (1841, 5 de julho). *Lei nº 97*, de 28 de junho de 1841. Registrada a fls. do Liv. 1º de Leis e Resoluções Provinciais. 1841.

PINTO, Alfredo. *Epitome da Historia do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

VIANNA, Arthur. *Pontos de historia do Brazil e do Pará: de accordo com o o programa official para exames de certificados, e formulados pelos melhores autores*. Belém: Pinto Barbosa, 1900.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, Alexandre. Entre a tradição e a inovação: o IHGB e a escrita biográfica nas primeiras décadas republicanas. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 13, n. 33, p. 397-429, 2020.
- BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaine Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. *Faces da História*, v. 6, n. 2, p. 513-528, 2019.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, p. 29-42, 1989.
- BEZERRA NETO, José Maia. *Estado, Igreja e Instrução Pública*. práticas de reformas civilizadoras no Brasil escravista (Grão-Pará: séc. XIX). 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.
- BICHARA, Taissa Cordeiro. O irreconciliável nos editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de História. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 6, p. 193-220, 2020.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos avançados*, v. 32, p. 127-149, 2018.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CARDOSO, Wanessa. “Alma e Coração”: o Instituto Histórico e Geográfico do Pará e a constituição do corpus disciplinar da História Escolar no Pará Republicano (1900-1920). 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- CARDOSO, Wanessa. *Arautos da civilização: Circuito De Livros De História Pátria No Pará (1890-1920)*. 2020. 293 f. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.
- CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- CASTRO, Celso. *A Proclamação da República*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural*. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & educação*, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- COLARES, Anselmo Alencar. *Colonização, catequese e educação no Grão-Pará*. 2003. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

COSTA, Milene. *A implosão da ordem: a crise final do Império e o Movimento republicano paulista*. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DAMASCENO, Alberto. *Espadas, terços e letras: origens da educação estatal na América Portuguesa*. Belém: Editora Açai, 2012.

DOURADO, Viviane; DAMASCENO, Alberto. A organização da instrução pública no início da primeira república no Pará (1890-1896). *Educação em Foco*, v. 25, n. 46, p. 86-103, 2022.

FARIA FILHO, Luciano *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 01, p. 139-159, 2004.

FARIA FILHO, Luciano. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA FILHO, Luciano. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 19-34, 2000.

FARIAS, William Gaia. *A Construção da República no Pará (1886-1897)*. 2005. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

FERNANDES, José Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, v. 25, n. 67, p. 378-388, set. 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. Estado e oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas. *Tempo*, v. 23, p. 422-442, 2017.

FONSECA, Thais. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006. FURTADO, Alessandra Cristina; BEZERRA, Giovani Ferreira; MOREIRA, Kênia Hilda. Pesquisas em História da Educação: problematizando o uso de arquivos, documentos e fontes. *Patrimônio e Memória*, v. 15, n. 2, p. 530-556, 2019.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de educação*, v. 12, p. 241-252, 2007.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiane; SOUSA, Marlucy. A educação da Criança na república paraense: as propostas de José Veríssimo. *Revista Latino-Americana de História*, v. 5, n. 15, p. 11-25, 2016.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KARNAL, Leandro; TATSH, Flávia. Documento e história: a memória evanescente. In: PINSKI, Carla; LUCA, Tania de (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 9-29.

LACERDA, Franciane Gama. *Migrantes cearenses no Pará: faces da sobrevivência (1889-1916)*. 2010. 346 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. *Estudos Avançados*, v. 22, p. 237-256, 2008.

LIMA, Luciano. *Entre batalhas e papéis: a cabanagem e a imprensa brasileira na menoridade (1835-1840)*. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

MENEZES NETO, Geraldo. *Da "História do Pará" aos "Estudos Amazônicos": os livros didáticos regionais entre produções e usos (séculos XX-XXI)*. 2020. 467 f. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

NOVO, Leonardo Castro. *Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI)*. 2020. 261 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 12, p. 945-958, 2004.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Pensando a história da educação com Raymond Williams. *Educação & Realidade*, v. 39, p. 257-276, 2014.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 12, n. 45e, p. 239-252, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Autêntica, 2013.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia [online]*, n.84, pp.163- 184, 2012.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão*. Ribeirão Preto: Paidéia, 1993.

ROSÁRIO, Maria José Aviz; MELO, Clarice Nascimento. A educação jesuítica no Brasil colônia. *Revista HISTEDBR On-Line*, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UNB, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, Susan; Mizuta, Celina. A instrução pública primária no Brasil imperial: 1850 a 1889. *O Mosaico: revista de pesquisa em Artes*, v. 4, p. 97-125 2010.

SANTOS, Roberto. *História econômica da Amazônia: 1800-1920*. São Paulo: Editora T.A. Queiroz, 1980.

SARGES, Maria de Nazaré dos Santos. *Memórias do "Velho" intendente: Antônio Lemos - 1869-1973*. 1998. 304 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a Belle-Époque (1870-1912)*. Belém: Paka-Tatu, v. 2, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, v. 13, p. 32-55, 2009.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: NOVAIS, Fernando (org.). *História da vida privada no Brasil 3: República: da belle époque à era do rádio*. São Paulo: Companhia de bolso, 2021.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e pesquisa*, v. 31, p. 391-408, 2005.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de história no império brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 17, p. 1-10, 2005.

TREVISOL, Marcio Giusti; SCHOENARDIE, Davi Alexandre. O papel das humanidades na BNCC mediante o ideário da educação tecnológica. *Educação Por Escrito*, v. 15, n. 1, p. e45128-e45128, 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: Rosa Fátima de Souza; Vera Teresa Valdemarin (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores associados, 2005.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, v. 23, p. 37-70, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 8, n. 3, p. 173-215, 2008.

WEINSTEIN, Barbara. Experiência de pesquisa em uma região periférica: a Amazônia. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 9, p. 261-272, 2002.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.