



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
LINHA SABERES HISTÓRICOS NO ESPAÇO ESCOLAR**

DÉBORA ARAÚJO FERNANDES

**OS MANUAIS DE “HISTÓRIA PÁTRIA REGIONAL” E AS
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO PARÁ NO INÍCIO
DO SÉCULO XX(1902-1926)**

**ARAGUAÍNA – TO
2016**

DÉBORA ARAÚJO FERNANDES

**OS MANUAIS DE “HISTÓRIA PÁTRIA REGIONAL” E AS
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO PARÁ NO INÍCIO
DO SÉCULO XX (1902-1926)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Vasni de Almeida.

**ARAGUAÍNA – TO
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

F363m Fernandes, Débora Araújo.

Os manuais de "História pátria regional" e as representações do ensino de História no Pará no início do século XX (1902-1926). / Débora Araújo Fernandes. – Araguaína, TO, 2016.

103 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2016.

Orientador: Vasni de Almeida

1. Manual didático. 2. Representação. 3. Ensino de História. 4. Identidade regional. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DÉBORA ARAÚJO FERNANDES

**OS MANUAIS DE “HISTÓRIA PÁTRIA REGIONAL” E AS
REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO PARÁ NO INÍCIO
DO SÉCULO XX (1902-1926)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal do Tocantins (UFT) como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ensino de História.

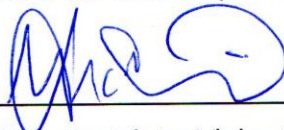
Orientador: Prof. Dr. Vasni de Almeida

Aprovada em: 24/08/2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Vasni de Almeida (Orientador)



Profª. Drª Martha Victor Vieira (UFT)



Profª Drª Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ)

À minha filha Iara Araújo Alves, para que entenda o motivo das minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação resulta de uma somatória de esforços que foram feitos coletivamente. Por isso nesse momento, gostaria de expressar minha gratidão a todos aqueles que estão na base da produção deste trabalho.

Inicialmente, agradeço à minha mãe, Clara de Assis, que me ensinou a ser persistente na realização de meus objetivos e me apoiou em todos os momentos de que precisei. À minha avó, Edite Araújo, que sonhava, mais que eu, com um curso de mestrado e me incentivou a prosseguir com as atividades acadêmicas. Ao meu pai/avô, Antonio Araújo, que não aprendeu a escrever além de seu nome, mas sabia do poder transformador da educação e me pôs em suas orações, pedindo que Deus me desse força e proteção. Ao meu companheiro de vida, Antonio Orlando, que priorizou as minhas necessidades em detrimento das suas próprias e cumpriu exemplarmente seu papel de pai. A todos os familiares e amigos que compartilharam das minhas angústias e me deram suporte emocional.

Agradeço também ao orientador desta pesquisa, professor Dr. Vasni Almeida, que indicou os caminhos possíveis para a tessitura do trabalho e foi paciente em todas as correções. Às professoras Dr.^a Ana Motter e Dr.^a Martha Victor, que compuseram a banca de qualificação e trouxeram indicações bibliográficas muito importantes para a escrita desta dissertação. A todos os professores que ministraram disciplinas no Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins da cidade de Araguaína, que, com seus ensinamentos, contribuíram para o meu crescimento intelectual. Aos meus colegas de mestrado, que dividiram as dores e as delícias de estar numa pós-graduação e que, com suas considerações, me permitiram perceber como aprimorar a pesquisa.

Por fim, agradeço a Rafaela Costa, que foi sempre muito solícita quando lhe comunicava a dificuldade em ter acesso a determinadas bibliografias. Aos funcionários da seção de Obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna, que prestam um ótimo atendimento aos frequentadores daquele espaço. À Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará e à Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia do Pará, que concederam a licença de aprimoramento profissional, possibilitando, assim, meu deslocamento para cursar o mestrado.

“Os historiadores se movem no âmbito do
verossímil (*eikos*), às vezes do
extremamente verossímil, nunca do
certo.”

Carlo Ginzburg

FERNANDES, Débora Araújo. **OS MANUAIS DE “HISTÓRIA PÁTRIA REGIONAL” E AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA NO PARÁ NO INÍCIO DO SÉCULO XX (1902-1926)**. 2016. 95f. Dissertação [Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória)]. Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína, 2016.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o ensino de História nas escolas primárias do Pará, nas primeiras décadas do século XX, considerando as representações veiculadas nos manuais didáticos *Apostilas de História do Pará* (1915), de Theodoro Braga, e *Noções de História Pátria* (1920), de Silvio Nascimento e Raymundo Proença, ambos produzidos por autores paraenses e utilizados nas instituições de ensino desse Estado. Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, buscamos investigar a regionalização do ensino de História nas primeiras décadas do século XX e como os manuais analisados apresentaram a História nacional e os processos históricos regionais. O aporte teórico perpassa pelos estudos de Chervel (1990) acerca das disciplinas escolares, de Choppin (2004, 2009) e de Bittencourt (2008) sobre a produção e a utilização de manuais didáticos, travando um diálogo com o conceito de representação de Chartier (1990). Além desses autores, também são relevantes as considerações de Bourdieu (1989) sobre os mecanismos de construção da identidade regional. Com esta pesquisa, pudemos averiguar que a regionalização do ensino de História não é algo recente e que o ensino proposto nos dois manuais que analisamos tinha a pretensão de forjar uma identidade regional para os paraenses, ao mesmo tempo em que ajudava na construção da identidade nacional brasileira.

Palavras-chaves: manual didático; representação; ensino de História; escola primária; identidade regional.

FERNANDES, Débora Araújo. **THE MANUALS OF "REGIONAL HISTORY OF COUNTRY" AND REPRESENTATIONS OF HISTORY TEACHING IN PARÁ STATE, BRAZIL, IN THE TWENTIETH CENTURY (1902-1926)**. 2016. 95f. Dissertation [Postgraduate in History Teaching (ProfHistória)]. Universidade Federal do Tocantins (UFT) (Federal University of Tocantins), Araguaína Campus, 2016.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the teaching of History in elementary schools of Pará State, Brazil, in the first decades of the twentieth century, considering the representations produced by authors from Pará and conveyed in *Apostilas de História do Pará* (1915) by Theodoro Braga, and *Noções de História Pátria* (1920) by Sílvio Nascimento and Raymundo Proença textbooks, and used in educational institutions of this State. Using documentary and bibliographical research, the regionalization of history teaching in the first decades of the twentieth century was explored, analyzing how the textbooks presented the national history and regional historical processes. The theoretical approach permeates the study of Chervel (1990) about the school subjects of Choppin (2004, 2009) and of Bittencourt (2008) on the production and use of textbooks, promoting a dialogue with the representation concept of Chartier (1990). In addition to these authors, considerations of Bourdieu (1989) are also relevant on the construction of mechanisms of regional identity. With this research, it could be verified that the regionalization of history teaching is not something new and that teaching proposed in the two analyzed textbooks was meant to forge a regional identity for Pará population, at the same time that helped in the construction of Brazilian national identity.

Keywords: textbooks; representation; History teaching; elementary school; regional identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Carro de honra do Estado do Pará	37
Imagem 2	Carro de honra do Município de Belém	38
Imagem 3	Alunas porta-bandeira	39
Imagem 4	Tela <i>A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará</i>	47
Imagem 5	Capa do livro <i>A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará</i>	48
Imagem 6	Sumário do manual <i>Noções de História Pátria</i>	68
Imagem 7	Conteúdos de História do Brasil do Programa de Ensino de 1919	69
Imagem 8	Ilustração do manual <i>Noções de História Pátria: Visconde do Rio Branco.</i>	84
Imagem 9	Ilustração do manual <i>Noções de História Pátria: D. Pedro II</i>	84
Quadro 1	Conteúdo de <i>Apostillas de História do Pará</i> distribuído por temas	51

LISTA DE SIGLAS

IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHGP	Instituto Histórico e Geográfico Paraense
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DO CIDADÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA DIDÁTICA PARAENSE	22
2.1	O ENSINO PRIMÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE	26
2.2	A CULTURA ESCOLAR NO ENSINO DE HISTÓRIA NO PARÁ	34
3	<i>APOSTILLAS DE HISTÓRIA DO PARÁ E O ENSINO DE “HISTÓRIA PÁTRIA REGIONAL”</i>	45
3.1	O TRICENTENÁRIO DE BELÉM E AS BUSCAS PELO PASSADO COLONIAL	51
3.2	AS REPRESENTAÇÕES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARÁ, DOS SEUS ESPAÇOS E DOS SEUS SUJEITOS	61
4	O MANUAL DIDÁTICO <i>NOÇÕES DE HISTÓRIA PÁTRIA E AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO PARÁ</i>	67
4.1	A LEGITIMAÇÃO DA OBRA PERANTE OS PARES: DIÁLOGOS COM OS CRÍTICOS	71
4.2	AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS E AS TÉCNICAS PARA ENSINAR HISTÓRIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: O LUGAR DA PEDAGOGIA DA HISTÓRIA NA OBRA DE SILVIO NASCIMENTO E RAYMUNDO PROENÇA.77	
4.2.1	Ensinar e aprender história na perspectiva da pedagogia da história de Jonathas Serrano	79
4.3	ENTRE ESTAMPAS E TEXTOS: ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO.....	83
4.3.1	As representações do Pará nos conteúdos de História nacional	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

A História do Ensino de História é um campo de pesquisa em que os historiadores ainda estão tateando. Bittencourt (2011), ao fazer um levantamento das produções acadêmicas sobre essa temática entre os anos de 1988 e 2009, lembra que é muito tênue a linha que as separa das pesquisas desenvolvidas na área da educação. Talvez isso se dê pelo fato de que, conforme Warde (1990), a gênese da História da Educação e, conseqüentemente, as pesquisas referentes a este tema ainda não estão, majoritariamente, na História, mas no campo da Educação.

Desse modo, percebe-se que o Ensino de História é um campo de investigação em aberto com inúmeras possibilidades de análises, pertinentes à operação historiográfica. Percebe-se também que a adoção de manuais didáticos, como nosso caso nessa pesquisa, tem contribuído para evidenciar o processo de constituição da História como disciplina escolar¹, pois são representativos de conteúdos, memórias, metodologias e práticas; e esse processo está imbricado na teia de relações políticas e socioeconômicas que circunda o ensino dessa disciplina, determinando sua produção e circulação.

Essa dissertação, que versa sobre o ensino de História no Pará durante as primeiras décadas do século XX, se propõe a ser mais uma contribuição aos estudos do ensino no campo da História. Considerando que o ensino de História paraense se desenvolveu segundo um contexto espacial e temporal mais amplo, faz-se necessário verificar aspectos relevantes da organização e da didática para o ensino de História no Brasil.

Schimdt (2012, p.78) propôs uma periodização da História do Ensino de História e afirmou que “a construção do código disciplinar² da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838, do colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo”. O que se tinha como ensino de História no período anterior à fundação do Pedro II era algo muito

¹ A noção de disciplina escolar é tomada neste trabalho com respaldo em Chervel (1990), que considera que as disciplinas escolares, embora não sejam autônomas, são portadoras de saberes específicos que se formam e se reformam nos espaços escolares segundo objetivos e finalidades instituídos oficialmente.

² Esse é um conceito que autora utiliza com base nas reflexões de Fernandez Cuesta sobre a História do ensino de História na Espanha. Sobre isso, ver Fernandez Cuesta (1998).

similar à história religiosa³. É nesse colégio que encontramos o espaço embrionário do ensino de História no Brasil, que vai se desenvolver no contexto de construção e consolidação do Estado brasileiro, tornando-se um instrumento para a formação da identidade nacional.

Nesse sentido, Salles (2010) procura mostrar que a produção didática de História desse período materializou as pretensões do Estado Imperial de forjar um sentimento nacional. Isso ocorreu especialmente porque os principais autores de textos didáticos eram membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e/ou professores do colégio D. Pedro II, tendo essas duas instituições sido criadas como parte do projeto de consolidação do Estado brasileiro, e seus membros mantinham estreitas relações com o poder político constituído. Bittencourt (2008a) afirma que isso se cristaliza no fato de as editoras, no século XIX, mostrarem clara preferência em publicar obras produzidas por membros dessas instituições. É uma vez que a utilização delas nas escolas dependia de autorização institucional, dificilmente alguma obra que apresentasse tal gênese receberia parecer desfavorável do conselho educacional de Instrução Pública.

Ainda sobre o ensino de História durante o Império, Gasparello (2006) ressalta a importância dos impressos didáticos (*postilas*, lições, compêndios, entre outros), especialmente aqueles produzidos por professores do Colégio Pedro II, na construção de uma *pedagogia* da História. Para a autora, esses materiais adequavam o conteúdo curricular às finalidades e aos objetivos do ensino, numa linguagem apropriada para o ambiente escolar, e apresentavam suportes metodológicos específicos a serem utilizados pelos professores durante as aulas.

Acerca da pedagogização do saber histórico, Schmidt (2004), situando sua análise no período republicano, mostra a influência de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar de História, que, no Brasil, é marcado pela confluência da Pedagogia com a História. Jonathas Serrano foi professor do Colégio D. Pedro II e autor de compêndios de História e manuais didáticos voltados para formação de professores. Segundo a autora, a produção didática de Serrano

³Tendo como referência Baldin (1989), Almeida (2013, p. 25), assim escreve sobre o ensino de História anterior ao currículo proposto pelo Colégio Pedro II: “[...] o início do ensino de História, no Brasil, pode ser verificado na educação organizada pelos jesuítas. A História ensinada pelos inicianos, baseada nos modelos europeus de História Clássica, fundamentava-se na religião. Há que se ressaltar que a História ensinada não se traduzia num currículo contínuo, mas em estudos ofertados esparsamente. A História Religiosa era a que mais se aproximava dos estudos históricos, conhecendo poucas variações até o início do século XIX”.

incorpora as preocupações do governo republicano e dos intelectuais envolvidos com a educação, especialmente no que tange à formação de professores e à renovação pedagógica; além disso, revela os modos de pensar a educação e o ensino de História no período. Esse processo de pedagogização da História pode ser entendido como uma estratégia utilizada por autores de manuais didáticos para tentar alcançar os objetivos pretendidos para a História escolar.

Para Fonseca (1999), os livros didáticos, mais especificamente os de História, podem ser percebidos como um lugar de memória⁴, formadores de identidades, pois são, não apenas difusores do conhecimento histórico, mas depositários de uma memória nacional que contribui para consolidar representações de uma origem comum para os habitantes de uma nação.

Ao analisar dois livros escolares do início da República no Brasil, Caldas (2005) utiliza também o conceito de lugar de memória. Essa autora busca nas narrativas contidas no livro *História do Brasil* (1900), de João Ribeiro, e no livro *História do Brasil para o ensino secundário* (1918), do historiador Francisco Rocha Pombo, as disputas simbólicas ocorridas no contexto pós-proclamação da República para firmar tradições e construir uma memória nacional.

Bittencourt (1993) afirma que, com a instauração do regime republicano no país, ficou evidente a ausência da História nacional nos primeiros anos escolares. A partir de então, a disciplina de História do Brasil passou a fazer parte do currículo e aumentou a demanda por produções didáticas destinadas ao ensino primário, visando a atender a necessidade do regime de incitar valores cívicos e patrióticos nas novas gerações. Os historiadores⁵ e intelectuais do período se lançaram ao desafio. A autora aponta uma especificidade entre a produção do Rio de Janeiro e a de São Paulo. Segundo ela, os historiadores sediados no Rio de Janeiro produziam textos escolares sobre a História nacional sob uma perspectiva mais unitária e

⁴ A autora fundamenta sua análise na conceituação proposta por Pierre Nora, que entende que alguns espaços são guardiões de uma memória que foi gestada para atender interesses específicos de quem os criou ou preservou. Nesta pesquisa, ela cita Nora (1997), mas nós consultamos Nora (1993).

⁵ É interessante ressaltar que, no século XIX e início do XX no Brasil, o historiador era um intelectual autodidata, que podia ser também médico, advogado, professor, jornalista, funcionário público, entre outras profissões. A instituição que agregava e dava reconhecimento à pesquisa histórica era o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O primeiro curso acadêmico de História foi instituído apenas em 1934, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP) (SILVA, 2011).

centralizada, enquanto os de São Paulo pautaram a escrita da História Nacional em acontecimentos regionais marcadamente ufanistas.

Pelo que se nota, não foram apenas os historiadores paulistas que buscaram se afirmar nacionalmente através das especificidades regionais. Em recente estudo, Wanessa Cardoso (2013) mostra a relação entre o Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP) e a constituição do corpus disciplinar de História no Pará durante a Primeira República. Para isso, analisou duas obras didáticas produzidas por membros do instituto: *Alma e Coração* (1900), de Hygino Amanajás, e *Apostilas de História do Pará* (1915), de Theodoro Braga⁶. A autora destaca que os dois manuais didáticos paraenses foram produzidos em consonância com os acontecimentos do cenário nacional e os paradigmas do IHGP, que, por meio da História e do seu ensino, objetivavam construir uma memória histórica positiva para o passado da Nação.

Observando as práticas pedagógicas, o currículo e os livros didáticos utilizados nas aulas de História ministradas na educação básica no Estado do Pará, foi possível notar que as transformações no espaço escolar não têm ocorrido com a mesma velocidade com que a sociedade tem se transformado. Destarte há uma intensa disputa simbólica⁷ entre inovação e tradição no ensino dessa disciplina. Portanto, uma pesquisa que versa sobre a História do Ensino de História no Pará se torna relevante por possibilitar a compreensão dessa disputa, os aspectos da sua gênese assim como avaliar as permanências e rupturas ocorridas ao longo do tempo.

Esse interesse de pesquisa surgiu ao realizarmos uma consulta ao *Guia de Livros Didáticos de História* para os anos iniciais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2007, 2010 e 2013 e verificarmos que neles se faz presente a ideia de regionalizar o ensino de História pela seleção e apresentação de livros didáticos regionais.⁸. Embora isso pareça

⁶ Esse manual também é tomado como objeto de estudo nesta pesquisa que ora desenvolvemos, mas sob uma perspectiva diferente da que Wanessa Cardoso (2013) adotou. Enquanto essa autora analisou as influências do IHGP na constituição da História como disciplina escolar no Pará, nós iremos mostrar como uma história regional paraense se faz representar num manual dedicado ao ensino de História Pátria.

⁷ As disputas foram colocadas aqui no campo do simbólico de acordo com a teoria de Pierre Bourdieu, que apresenta discursos, mensagens e representações como alegorias capazes de ordenar o mundo social simulando a estrutura que sustenta as relações sociais. Veja-se Bourdieu (1989, 1999) sobre a sociologia dos sistemas simbólicos.

⁸ No PNLD dos anos citados, constam dois livros didáticos regionais de História do Pará, que não foram produzidos no Estado nem escritos por autores paraenses.

atender ao que exigem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no sentido de que, nesse nível de ensino, os estudos históricos considerem a realidade local, existe nisso um problema, pois nessas produções didáticas “os processos históricos locais/regionais são apresentados, em algumas obras, de forma isolada, sem diálogo com a História brasileira, e em outras, como processos repetidos e compactados dessa mesma história” (BRASIL, 2012, p.26).

A partir de então, fomos levados a pensar que no ensino de História sempre estiveram presentes os processos históricos regionais, que, não raras vezes, foram apresentados a reboque da História nacional, ainda que preservando suas especificidades. A nosso ver, a produção didática sobre História regional sempre encontrou dificuldades em apontar para essa especificidade.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar o ensino de História nas escolas primárias⁹ do Pará, tendo como referência as representações veiculadas nos manuais didáticos *Apostilas de História do Pará* (1915), de Theodoro Braga, e *Noções de História Pátria* (1920), de Silvio Nascimento e Raymundo Proença. Tais obras foram produzidas por autores paraenses, tendo sido destinadas a professores e alunos desse Estado. Elas se destacam pela abordagem dos conteúdos a serem adotados no ensino de História do Brasil, dando um enfoque regional para essa disciplina escolar.

Embora essas fontes não sejam as únicas a ter esse diferencial¹⁰, nós as consideramos mais significativas para a feitura de nosso trabalho, pela intencionalidade pedagógica com que foram produzidas e por terem ligações com os órgãos governamentais que regulavam a instrução pública. A autoridade com que foram investidas fez de tais obras leituras obrigatórias nas escolas paraenses.

Na elaboração desse trabalho, partimos da premissa de que a historiografia didática paraense esteve empenhada na construção da identidade nacional, mas a elaboração de manuais escolares de História Pátria buscou não sobrepujar as formas identitárias regionais. Na escrita dos manuais, consideraram-se os eventos

⁹ Através da lei nº 328912, de outubro de 1902, o ensino primário no Pará foi dividido em Curso Elementar, com duração de quatro anos, e Curso Complementar, com duração de dois anos (CARDOSO, W, 2013).

¹⁰ Nosso levantamento de fontes nos permitiu contato com outras obras que carregam representações do ensino de História do Brasil, tendo como referência uma perspectiva regional. Por exemplo, o livro *Pontos de História do Brasil e do Pará*, de 1900, escrito por Arthur Vianna, que teve uma reedição em 1919 com o título *Pontos de História do Pará*, através da portaria de 25 de abril de 1919, foi aprovado pela Diretoria de Instrução Pública para ser adotado na disciplina de História do Brasil do Curso Complementar.

da História do Pará como fundamentais para estimular nos alunos da escola primária sentimentos cívico-patrióticos.

Dada a pouca importância que as instituições públicas dão à preservação de documentos expressivos da cultura escolar (diários, provas, cadernos, documentos oficiais, livro de ata etc.), o manual didático se torna então a fonte mais significativa para o estudo das formas de ensino e aprendizagem ocorridas no passado.

Nesse sentido, Choppin (2004, 2009) contribui com suas análises conceituais sobre manual didático. Como mostra o autor, mesmo com suas variáveis, o manual é um livro que foi conscientemente pensado e elaborado para ser utilizado e servir aos objetivos da educação escolar. Assim, ele assume funções diferenciadas, que podem se apresentar em conjunto, ou não, dependendo do contexto sócio-histórico ou cultural. Tais funções são referenciais, enquanto o manual é um fiel depositário do currículo; instrumental, por instrumentalizar métodos de aprendizagem; ideológico ou cultural, cujo objetivo é a transmissão de valores e ideologias que vão contribuir para moldar as jovens gerações; e de cunho documental, que propicia, pela introdução de documentos, o desenvolvimento do espírito crítico do aluno. Essa última função surgiu muito recentemente na literatura escolar.

É preciso estar consciente das diferentes funções que os manuais didáticos podem assumir, para que na análise de nossas fontes possamos melhor compreender as representações que permeavam o ensino de História no Pará.

Entendendo o manual didático como um produto cultural, Bittencourt (2008a) desvela as disputas que envolvem a produção e a utilização de manuais no ensino de História, no Brasil, entre 1810 e 1910. A relevância de sua obra para nossa pesquisa é, sobretudo, por conta de que o estudo dessa autora perpassa pelas relações entre o saber histórico acadêmico, o saber pedagógico e o poder constitucional na composição da História como disciplina escolar no Brasil, observando ainda como se processaram as transformações no conhecimento histórico escolar durante esse período.

A base conceitual e metodológica que adotamos para a apreensão dos saberes contidos nos manuais didáticos que propomos analisar se ancora no diálogo entre a História da Educação e a História Cultural. Tal possibilidade foi vislumbrada por Chervel (1990, p.184):

desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p.184):

Para esse autor, a amplitude de uma disciplina escolar não se visualiza desvinculada da história cultural. Sendo assim, ao nos remetermos ao modo como a História era ensinada no passado, estamos adentrando o campo da História das disciplinas escolares.

Chervel (1990) lembra que a constituição dessas disciplinas perpassa pelas teorias oriundas das ciências de referência e da pedagogia, mas se mantém relativamente autônoma. Desse modo, o pesquisador deve atentar para o que se pensa, se produz e se pratica nos dois campos do conhecimento em relação ao espaço e ao tempo que ele analisa, não caindo na ilusão que isso era o que determinava o conhecimento escolar. O autor não deixou de ressaltar que o historiador das disciplinas deve problematizar as finalidades do ensino, pois, assim como o próprio conhecimento escolar, elas também são construções históricas.

Pertinente à História da Educação, nos guiaremos ainda pela cultura escolar como uma categoria de análise, visto estarmos lidando diretamente com elementos dessa cultura: os manuais didáticos. Julia (2001) nos indica que, para compreender as práticas que se desenvolvem dentro da escola, não podemos analisá-la apenas externamente, ou seja, com base na história das ideias pedagógicas ou das instituições ou das populações escolares. Antes, devemos buscar elementos que fizeram parte do cotidiano escolar e que evidenciam o que se praticava naquele espaço. Para esse autor, o cotidiano escolar se traduz em um conjunto de normas e práticas construídas pelos agentes do processo de ensino e aprendizagem em consonância com o contexto histórico, político ou religioso, que determina os conhecimentos transmitidos e as condutas adotadas.

A cultura escolar nos termos propostos por Julia nos remete a uma estreita relação entre o Ensino de História e a História Cultural. A História Cultural é um dos campos de pesquisa historiográfica que permitem lidar com as representações construídas socialmente, especialmente aquelas que se dão por meio da escrita. Para Chartier (1990), a produção textual permite acompanhar como uma dada

sociedade produziu sentido e construiu significação para as representações que elaboraram em uma determinada época.

Considerando que a palavra representação traz em si um duplo significado, que pode ser a substituição tácita do ausente, fica clara a distinção entre o representante e o representado, ou a manifestação simbólica de uma presença, sendo que o símbolo carrega um sentido implícito que acaba por se naturalizar com o passar do tempo. Chartier (1990) propõe como opção metodológica para o estudo das representações veiculadas por meio dos livros a análise do discurso e da prática de escrita adotada pelo autor e a historicização das apropriações feitas pelos leitores.

Embora alvo de críticas, como as de Vainfas (1997, p.155), que acusa Chartier de impor uma “tirania do cultural”, já que “termina submetendo os contrastes e/ou determinações sociais ao domínio da cultura”, entendemos ainda suas proposições como importantes para o desenvolvimento da temática desta pesquisa. Na trilha de Chartier, entendemos que nos aspectos culturais residem os principais percursos que o historiador deve fazer para pôr em xeque uma representação que pretende se confundir com o real.

Reconhecida a importância dos manuais didáticos na cultura escolar e na escrita da história das disciplinas escolares, não podemos considerá-los fiéis depositários do ensino, tal qual eles se desenvolviam na prática, pois, entre o poder político instituído que determinava, através da elaboração dos currículos, o conteúdo que deveria compor a obra, e o autor, que procurava adequar sua obra às normatizações das instituições oficiais, havia os professores e os alunos se apropriando dos conhecimentos ali contidos e os reelaborando segundo suas capacidades cognitivas, necessidades e/ou interesses. Para tal, adotamos o conceito de representação para melhor analisar o ensino de História no Pará entre 1902 e 1926, visto que Chartier (1990) já sinalizou ser possível analisar a realidade através de suas representações.

Para esse autor, as representações são expressões da forma como uma determinada realidade social foi construída por seus contemporâneos, revelam o modo como eles queriam que fosse o real ou, pelo menos, como os outros pensassem que fosse. As representações não pretendem expor a realidade tal qual ela é, mas uma realidade a ser instaurada, por esse motivo estão inseridas num campo de disputas, determinadas, entre outras coisas, pelas posições e relações

estabelecidas socialmente, sendo sempre, nesse caso, necessário relacionar “os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p.17).

É pelas representações que os seres humanos percebem a realidade e pautam sua existência, sendo elas o meio pelo qual indivíduos e grupos dão sentido ao mundo. Não são cópias do real, mas construções feitas a partir dele, por isso “as representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, não de veracidade” (PESAVENTO, 2004, p.23). Nesse sentido, voltamos nosso olhar para esses manuais didáticos de História Pátria, não como portadores do verdadeiro ensino de História que se tinha nas escolas paraense, mas como uma representação do que e como deveria ser esse ensino.

Para a condução da temática, propomos as seguintes questões: que representações sobre o ensino de História estão contidas nos manuais de História Pátria regional, utilizados nas escolas primárias do Estado do Pará? Como o lugar social de produção interferiu na elaboração e na circulação de tais obras didáticas? Com respaldo em discursos contidos nas obras, é possível observar a materialização dos objetivos pretendidos para o ensino de História Pátria com enfoque regional? De que modo esses manuais refletem as práticas escolares do período?

Conforme nos alertou Certeau (2008), toda produção historiográfica guarda em si as influências do lugar social ocupado pelo historiador. Embora não esteja explícito na obra o lugar de fala do pesquisador, ele é evidenciado pelo discurso e pelo método empregado para a elaboração do texto histórico, que, por sua vez, se relaciona totalmente à estrutura da sociedade. No caso dos autores dos manuais didáticos que são nossos objetos de estudo, eles escrevem suas obras em acordo com o contexto sócio-histórico e cultural que marca sua época. Eles não falam somente em nome de si mesmos, mas de alguma instituição, um grupo ou uma classe. Suas obras são a materialização do não dito e cumprem a função social da História, permitindo engendrar o presente com base no conhecimento do passado. Embora nem sempre a História tivesse sido produzida por historiadores, os estudos escolares não estavam isentos das influências da historiografia com ares de cientificidade, portanto também é representativa de um modelo ou uma corrente historiográfica, sendo também carregada de influências advindas da pedagogia, pois era nessa área do conhecimento que se baseavam as teorias para o aprendizado histórico.

A História regional contida nesses dois manuais de História Pátria nos permite refletir sobre a construção da identidade regional no Pará durante as primeiras décadas da República. Nesse sentido, nos debruçamos sobre as reflexões de Bourdieu (1989), especialmente quando esse autor se atém à questão da identidade e da representação na construção da ideia de região. O autor chama atenção ao fato de que as representações podem contribuir para construir a realidade que está sendo representada, ou seja, o sentimento identitário regional é forjado pelas representações construídas para esse fim. Desse modo, até o estabelecimento de critérios objetivos – tais como a língua ou o dialeto - para a análise das identidades regionais, não foge às representações, sejam elas mentais ou objetais. Ele afirma também que o poder de convencimento de um discurso regionalista é proporcional à autoridade daquele que o emite e só terá o reconhecimento e a aceitação do grupo se o emiteu tiver sido autorizado a falar em nome dele. Assim, nossa intenção é investigar se esses manuais didáticos foram ou não autorizados a construir um discurso regionalista; e se foram, pretendemos analisar até que ponto o ensino de História foi utilizado como instrumento portador desse discurso.

O recorte temporal que adotamos para esta pesquisa compreende o período de 1902 até 1926. Tal recorte se justifica pela reformulação do ensino primário no Estado do Pará, ocorrida em 1902, que adotou o ensino de História a partir do 4º ano do curso Elementar (CARDOSO, W., 2013), contribuindo assim para a constituição da História como disciplina escolar já no ensino primário. Limitamos nossa análise até 1926, por ter ocorrido nesse ano o lançamento da 3ª edição do manual *Noções de História Pátria*, dos autores Raymundo Proença e Silvio Nascimento, que ora apresentamos como uma das fontes basilares para o desenvolvimento desta pesquisa. Não podemos deixar de salientar que, de acordo com a cronologia tradicional da História do Brasil, nosso recorte temporal se insere no período denominado de Primeira República ou República Velha, momento em que a educação e o ensino de História são vistos como ferramentas importantes para a formação cidadã dos sujeitos que integram o recém-instaurado regime republicano.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, por meio de uma análise bibliográfica, complementada por uma pesquisa histórico-documental, discutimos as implicações do regime republicano no ensino de História

com base nas representações sobre a formação cidadã, veiculadas na literatura didática paraense nas primeiras décadas do século XX.

Nosso objetivo neste capítulo é examinar o contexto social e educacional em que foram produzidos os manuais *Apostillas de História do Pará e Noções de História Pátria*. Discutimos a concepção e os limites da cidadania durante a Primeira República, evidenciando práticas e representações que assumiam o ensino primário no Pará como espaço privilegiado para a construção da nacionalidade. Identificamos os elementos da cultura escolar daquele período que possibilitaram o ensino de História Pátria com enfoque regional voltado à construção da identidade nacional e à formação do cidadão republicano.

No segundo capítulo, analisamos o manual *Apostilas de História do Pará*, escrito por Theodoro Braga, sob encomenda da Secretaria de Instrução Pública do Pará, publicado em 1915. Na apreciação desse manual, intencionamos mostrar como o autor representou o ensino de “história pátria regional” por meio das suas dezesseis “theses para conferencia didacticas nas escolas publicas e particulares do Estado do Pará”. Para isso, situamos a publicação da obra no contexto das comemorações pelo tricentenário da cidade de Belém, observando como a necessidade de firmar uma memória histórica que oferecesse bases sólidas para a construção da identidade nacional/regional impulsionou Theodoro Braga a pesquisar e representar o período colonial do Pará. Também buscamos mostrar que as representações da instrução pública, dos seus espaços e dos seus sujeitos, veiculadas por esse manual, evidenciam as pretensões que se tinha para o ensino primário como um todo e para o ensino de História em particular.

No terceiro capítulo, objetivando identificar como o ensino de História foi representado, nos dedicamos ao exame do manual *Noções de História Pátria*, de autoria de Silvio Nascimento e Raymundo Proença. Publicado em 1920, esse manual era destinado aos alunos do terceiro ano do curso elementar e apresentava de maneira factual e biográfica uma história que integra a América, o Brasil e o Pará, a partir da chegada dos europeus. A análise da obra nos traz indícios das propostas metodológicas e das técnicas para ensinar história que circulavam no Brasil no início do século XX. Pelo conteúdo e estampas que acompanham este manual, podemos notar as representações que caracterizavam o ensino de História do Brasil nas escolas primárias do Estado do Pará e como tais representações ajudaram a compor a identidade regional e nacional.

2 A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DO CIDADÃO E SUAS REPRESENTAÇÕES NA LITERATURA DIDÁTICA PARAENSE

Com a instauração da República no Brasil, em 1889, a História e seu ensino foram utilizados como mecanismo de legitimação do novo regime e, entre outras prerrogativas, contribuíram para fundar e consolidar o imaginário republicano, que se esforçou em estimular sentimentos cívicos e patrióticos no conjunto da população, por meio de alegorias, símbolos, monumentos e heróis.

De acordo com Carvalho (1990), a constituição do imaginário da República no Brasil teve uma trajetória cheia de insucessos. O caso mais exemplar é o da alegoria feminina que, ao contrário do que ocorreu na França, foi comumente utilizada para desmoralização da República brasileira. Assim, Marianne, a personificação francesa da República¹¹, não inspirou muitos pintores e escultores por aqui e não foi introjetada no imaginário republicano brasileiro, mas foram feitas tentativas nesse sentido. Exemplo é o *Monumento à República* erigido em Belém do Pará, que apresenta como elemento central a figura de Marianne. Construído com finalidades pedagógicas, a ideia de fazer uma representação em homenagem à República na cidade surgiu na proximidade do primeiro aniversário do regime. Justo Chermont¹² encaminhou ofício à Intendência Municipal, enfatizando a necessidade da criação de um monumento para assentar no “coração do povo” o interesse e o respeito pelas instituições republicanas. No ano seguinte, foi organizado um concurso internacional para a escolha do projeto que melhor representasse o advento da nova forma de governo. Feita a escolha do projeto vencedor pelos representantes do Estado, o conjunto escultórico foi inaugurado em 1897, tendo sido o primeiro no Brasil exclusivamente voltado à exaltação da República (COELHO, G., 2002).

Geraldo Coelho (2002) concorda com Carvalho (1990) quando afirma que Marianne não vingou como alegoria feminina da República no Brasil por não ter

¹¹Os acontecimentos revolucionários que tiveram início em 1789 na França impeliram os franceses a produzir novos símbolos que representassem as transformações políticas e sociais pelas quais estavam passando. Remontando a um costume da Roma antiga, adotaram a figura feminina como representação da República. Tendo sido apropriada de acordo com as convicções políticas e ideológicas dos grupos que controlavam cada fase do republicanismo francês, “a popularização veio com a figura de Marianne, nome popular de mulher” (CARVALHO, 1990, p.78).

¹²Proprietário de jornal e jornalista, participou da campanha abolicionista e republicana. Esteve alinhado às ideias positivistas e foi um dos fundadores do Clube Republicano do Pará. Esse republicano histórico foi o primeiro governador do Pará, no período de 1890 a 1891 (BORGES, 1986).

raízes na vivência coletiva. Todavia, o autor procura evidenciar o pioneirismo dos republicanos paraenses em representar simbolicamente a República por meio de um monumento assentado no centro da cidade como parte integrante de uma pedagogia cívica que tinha por finalidade engrandecer a ordem republicana e, de algum modo, remediar a falta de participação popular na implantação do regime.

O esforço empreendido para criar um imaginário republicano no Pará não foi uma peculiaridade das autoridades desse Estado, mas acompanhou um movimento de exaltação patriótica que se dava em nível nacional e tinha como inspiração o modelo francês. Aliás, tal movimento tinha origens no patriotismo europeu, que vivenciou seu período áureo entre o final do século XIX e o início do XX, quando esteve sob a tutela dos governos e/ou das classes dominantes, que se preocuparam em reforçá-lo, forjando sentimentos e símbolos (HOBSBAWM, 1990).

Ademais, a construção desse monumento foi favorecida pelo aumento da arrecadação pública, impulsionada pelo crescimento da produção do látex na Amazônia. A economia gumífera possibilitou a modernização de Belém, o que veio a ocorrer por meio da reorganização do espaço urbano, da padronização dos costumes e da formação de uma elite intelectual ocupada em promover o ideário republicano em livros, jornais, revistas e na educação escolar (COELHO, G., 2011; SARGES, 2002).

Nesse contexto, Maricilde Coelho (2004) e Costa (2011) mostraram que houve um esforço por parte do governo republicano paraense em representar a escola como espaço privilegiado de formação do cidadão. As autoras mostraram que o governo republicano paraense, seguindo diretrizes nacionais, veiculava em manuais didáticos e revistas pedagógicas a importância da escola primária para o projeto político-educacional do novo regime e, através da propagação de valores cívicos e morais, procurava firmar um modelo de cidadão nacional. Mas o que era ser cidadão na Primeira República no Brasil? A cidadania adquiriu algum sentido na vivência cotidiana da população brasileira? Qual era o cidadão que se tinha? E qual o cidadão que se pretendia formar?

Tais questões nos levam a refletir sobre o alcance da cidadania naquele momento da História do Brasil. Carvalho (1987) mostrou que a cidadania das primeiras décadas republicanas foi cercada por limitações como a exigência da alfabetização para se tornar um eleitor, o que restringiu a participação eleitoral, excluindo a maioria da população brasileira do direito ao voto. Além do mais, a

Constituição de 1891, a primeira da República, apresentou poucas novidades quanto à garantia de direitos civis e políticos, visto que, em essência, esses direitos já estavam assegurados pela Constituição do Império.

Ainda segundo esse autor, o cidadão brasileiro das primeiras décadas republicanas estava bem aquém do modelo idealizado pelos seus propagandistas, especialmente no tocante à participação política, haja vista que os assuntos da política nacional não estavam entre suas conversas prioritárias e poucos eram os que promoviam a discussão e a defesa dos interesses públicos por vias formais como associações, sindicatos e partidos, tal como ocorria na Europa. No entanto, isso não significa que o cidadão desse período tenha deixado de participar da vida pública, só que o fez por vias extraoficiais.

Gomes (2009), ao centrar sua análise nos aspectos jurídicos e formais que faziam do habitante do Brasil um cidadão, diz que a abolição da escravidão e a proclamação da República foram acontecimentos que permitiram a expansão dos direitos de cidadania, pois tornaram possível, do ponto de vista legal, o princípio da equidade política. Afirma também que o sistema eleitoral, embora excludente e fraudulento, assegurou a existência de um dos mais importantes rituais de cidadania: as eleições.

Independentemente da interpretação que se tenha acerca da cidadania consentida pela República, um fato é que ela não foi entendida e nem vivenciada, da mesma maneira, por todos. Foi por isso que as instituições do novo regime se empenharam em promover a formação dos cidadãos, enquadrando-os nos valores estimados por seus governantes, pois no seu pensamento, o exercício da cidadania perpassava pelo desenvolvimento de uma cultura cívica promotora da exaltação pátria.

Para isso, os governantes contaram com a colaboração de artistas e intelectuais que sistematizaram em suas obras as simbologias, as vicissitudes e virtudes que deveriam compor o cidadão brasileiro. Exemplo desse tipo de intelectual foi José Veríssimo. No seu livro *A educação nacional*, ele apresenta a educação escolar como a estratégia mais acertada para formar bons cidadãos, e o ensino de História da pátria como o principal meio de criar o sentimento patriótico. Para Araújo (2010), nessa obra, José Veríssimo escreve na condição de político da educação, pois esteve entre os anos 1890 e 1891 à frente da Diretoria da Instrução Pública do Pará.

Publicado em 1890, o livro teve projeção nacional e ainda exalava a euforia dos propagandistas da República, por isso é representativo do que se pensava para a educação naquele momento¹³. Segundo Veríssimo (1906, p.10-11), “uma educação para ser nacional precisa que a inspire o sentimento da patria, que a dirija um fim patriótico”. Portanto, era necessário reformar a instrução pública e torná-la verdadeiramente nacional, tanto pelo currículo escolar como pela fomentação de uma cultura cívica. E isso deveria se iniciar na escola primária, onde o ensino de História da pátria tinha função exponencial, pois “dos meios a que podem recorrer para trazer o espirito nacional sempre desperto, é dos principaes o estudo da historia patria, porque o conhecimento da patria é a base do patriotismo” (VERÍSSIMO, 1906, p.115).

O que Veríssimo expressou nesse livro era a necessidade do novo regime, que ansiava por forjar a nação. Conforme Hobsbawm (1990, p.19), “o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto”. Nessa perspectiva de formação de uma nação, a instauração da República no Brasil exigiu que seus dirigentes primeiro estimulassem o sentimento nacional, para então tornar possível a existência da nação brasileira.¹⁴

A primeira publicação de *A educação nacional* foi em Belém, onde a movimentação financeira advinda da economia da borracha permitiu a publicação de variados impressos jornalísticos, literários e pedagógicos. Em relação aos últimos, Maricilde Coelho (2004) relata que, a partir do final do século XIX até as primeiras décadas do XX, a produção e a editoração de manuais escolares com autoria de paraenses foram bastante expressivas, compreendendo o período de 1890 até 1920 o auge da produção editorial desse tipo de literatura no Pará. Além dos manuais, circularam também periódicos pedagógicos portadores de um discurso oficializado pelas instituições governamentais, que traziam as representações da educação republicana.

Observemos como as intenções para com o ensino primário, as preocupações com a formação dos professores e as investidas na promoção do

¹³O livro teve uma segunda edição em 1906, inclusive com o acréscimo de uma introdução e um capítulo. Nessa nova edição o autor fez questão de demonstrar seu desencanto com o governo republicano, especialmente pelo descaso que ele considerava haver com a área da educação.

¹⁴Tal necessidade teve eco décadas adentro, haja vista que, os manuais didáticos que analisamos nesta pesquisa foram produzidos em período posterior e apresentam a mesma essência.

conhecimento histórico escolar foram representadas pela literatura didática paraense nas primeiras décadas da República.

2.1 O ENSINO PRIMÁRIO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A mudança ocorrida no sistema político brasileiro no fim do século XIX exigiu que seus representantes tomassem medidas no sentido de fazer com que o cidadão – tão presente nos discursos dos republicanos como figura de linguagem – passasse a ser percebido como um ser real, capaz de colocar o Brasil na rota do progresso e da civilização, desde que o regime soubesse impor sua ordem. Para isso, era preciso combater um dos maiores entraves para o exercício da cidadania no Brasil: o analfabetismo.

Na concepção de Carvalho, sendo o direito ao voto concedido apenas aos homens maiores de 21 que fossem alfabetizados¹⁵,

a exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava no texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se esse direito (CARVALHO, 1987, p.45).

O autor deixa evidente uma das contradições da República no Brasil, que não deixou expressa em sua Carta Magna, a obrigatoriedade de o Estado fornecer instrução primária. Esse problema foi resolvido pelas leis estaduais somente nas décadas posteriores. Ao relacionar escola e nação, Hobsbawm (1990, p.112) esclarece que

naturalmente, os Estados iriam usar a maquinaria de comunicação, crescentemente poderosa junto a seus habitantes – sobretudo as escolas primárias – para difundir a imagem e a herança da ‘nação’ e inculcar adesão a ela, bem como ligá-los ao país e à bandeira, frequentemente ‘inventando tradições’, ou mesmo nações, com esse objetivo. (HOBSBAWM, 1990, p.112).

Se a escola primária foi um espaço privilegiado para a construção da ideia de nação, no caso brasileiro, essa ideia foi sendo construída regionalmente¹⁶, pois, em

¹⁵Dos que atendiam a estes critérios excluía-se ainda os mendigos, os soldados e os membros de ordens religiosas.

¹⁶Aqui a justificativa para tal afirmativa se dá em função de ter ficado a cargo dos Estados a organização e administração do Ensino Primário. Na impossibilidade de demonstrar como a criação

nome da autonomia dos Estados da Federação, a instrução primária ficou sob responsabilidade dos governos estaduais. Os governos estaduais edificavam os prédios escolares, contratavam os professores, definiam o currículo, organizavam as festas cívicas, estabeleciam as diretrizes pedagógicas e, gradativamente, foram produzindo uma literatura escolar regional voltada para o ensino primário com obras que contemplavam várias disciplinas (COELHO, M., 2004, 2008; TAVARES JÚNIOR, 2012). Nesse contexto, alguns autores paraenses passaram a publicar manuais didáticos.

Para o ensino de Português, foram publicados, pelo professor Vilhena Alves, no período de 1895 a 1900: *GrammaticaPortuguesa, Compendio de analise moderna, lexicologia e syntactica, Primeira Grammatica da Infância, Segunda Grammatica da Infância, Exercícios de Portuguez*; por Paulino de Brito: *Grammatica do Professor*, em 1908, e *Grammatica Complementar da Língua Portuguesa*, em 1928.

Para o ensino de Geografia, o professor Raymundo Cyriaco Alves da Cunha publicou, em 1890, *Geographia Especial do Pará*; para o ensino de cartografia e desenho, José de Castro Figueiredo publicou, em 1898, *Cartographia Escolar*; e para o ensino de Geometria, Sabino Luz produziu *Elementos de Geometria*.¹⁷

Como livros de leitura e para o ensino de Instrução Moral e Cívica, foram publicados: *Noções de Educação Cívica* (1898) e *Alma e coração* (1900), de Hygino Amanajás; *Miscellanea Litteraria e Selecta Litteraria*, ambos em 1900, de Vilhena Alves; *Leitura Cívica - apontamentos, história e noticias sobre a Constituição Federal* (1901), de Virgilio Cardoso de Oliveira; e *Ensaio de Educação Moral e Cívica* (1928), de Ignácio de Moura.

Segundo Maricilde Coelho (2004), a educação obrigatória, laica e gratuita só foi estabelecida oficialmente no Pará em 1898. Isso não significa que a instrução primária no Estado não tenha raízes mais remotas. No *Anuario de Belém em comemoração ao seu Tricentenário* (1915)¹⁸, Firmo Cardoso¹⁹ apresenta através de

do sentimento nacional se fez através da identificação regional em todos os Estados da Federação, ao longo deste trabalho vamos acompanhar como isso ocorreu no Estado do Pará.

¹⁷Não sabemos ao certo a data de publicação do livro, mas ele estava presente na lista de livros adotados pelo Conselho Superior de Instrução Pública em 1903.

¹⁸Essa publicação fez parte das comemorações pelos trezentos anos de fundação da cidade de Belém e foi organizada pela intelectualidade paraense, sob o patrocínio do Estado, assim como o manual que analisamos no segundo capítulo desta dissertação.

¹⁹Membro da intelectualidade paraense, era formado em direito e foi diretor da Escola Normal de 1900 a 1906; participou do primeiro e do segundo Congresso Brasileiro de Instrução Primária e

dados históricos e estatísticos o que ele considera a *Evolução da escola primaria no Pará*. Em três textos distribuídos no *Anuario*, esta evolução parte do regime colonial, passa pelo monárquico e tem seu ápice nas primeiras décadas republicanas.

Segundo o autor, durante o regime colonial, foram as ordens religiosas que primeiro “illuminaram a terra paraense”, promovendo a catequização e a alfabetização de colonos e indígenas. E, de acordo com a necessidade, os colonos também passaram a ministrar “o sacrosanto baptismo da luz”, mas eles não desenvolveram competência para a função e só conseguiam “afugentar e embrutecer a mocidade”. Simpático à atuação dos religiosos na instrução primária, Firmo Cardoso registra em seu texto a inoperância do Estado português nessa área e lamenta a expulsão das ordens religiosas.

No segundo texto, embora o autor reconheça que o regime monárquico tenha recebido instrução pública numa fase bem crítica e apresentado as iniciativas tomadas na província para a promoção do ensino primário, tais como sua regulamentação, criação de novas escolas, distribuição de manuais escolares e concessão de subvenção às escolas particulares para admissão de alunos pobres, ele considera que a última reforma educacional feita pela monarquia, em 1886, desorganizou toda a instrução primária e, ao invés de promover seu avanço, fê-la retroceder.

O último texto é o mais longo, nele Firmo Cardoso estava querendo mostrar que se tratava do regime que mais fez pela instrução primária. Em sua compreensão, o regime republicano entendeu que não bastava regulamentar o ensino primário, ele precisava estar em sintonia com os modernos métodos pedagógicos. Também se preocupou com os trabalhadores, fornecendo-lhes ensino noturno. Construiu prédios apropriados para a instalação de escolas, instituiu a realização de conferências cívicas e ampliou a rede de ensino para o interior do Estado.

Mesmo enaltecendo a atuação do regime republicano em favor da instrução pública, Firmo Cardoso não deixou de registrar as dificuldades para a evolução do ensino primário no Pará. Uma das causas era a falta de regulamentação e controle dos livros utilizados nas escolas do Estado; a segunda era a carência de livros para

Secundária como representante do governo do Pará, realizados em 1911 e 1912, respectivamente; e foi sócio fundador do IHGP.

a “classe dos pauperrimos”, mas o governo já havia se mostrado sensível a esse problema e, em 1893, fez a distribuição gratuita de 26.385 livros escolares; por fim, a terceira causa era a falta de mobílias escolares.

A conclusão que Firmo Cardoso apresenta acerca da análise que empreendeu sobre a evolução da escola primária no Pará é a seguinte:

no Pará-colônia, tivemos apenas a influencia dos jesuítas e de outras ordens religiosas na instrução da mocidade paraense.

No Pará-Império, de 1823 a 1836, pouco ou nada se fez em benefício da escola primária; de 1837 a 1839, já havia 33 escolas primárias; de 1840 a 1888 a evolução da escola primaria foi se fazendo, e nesse ultimo anno, existiam 159 escolas.

No Pará-República, de 1889 a 1912, a escola primaria teve a sua primeira phase; de 1890 a 1899, registando a estatistica escolar do ultimo anno 577 escolas, e de 1900 a 1912 a sua segunda phase 36 grupos e 111 escolas isoladas na capital e no interior do Estado. (CARDOSO, F., 1915, p. 71).

Sua narrativa procura deixar nítido que a maior contribuição para a instrução pública paraense se deu após a instauração da República, e isso não é mostrado apenas pela opinião do autor, dados estatísticos foram inseridos como prova. Embora Firmo Cardoso tenha empreendido um grande esforço para tornar seus textos críveis, utilizando-se de numerosas e diversificadas fontes²⁰, não podemos esquecer que:

jamais o texto, literário ou documental, pode anular-se como texto, isto é, como um sistema construído segundo categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem às suas próprias condições de produção (CHARTIER, 2002, p.56).

A obra em que os textos de F. Cardoso foram publicados já diz muito sobre a mensagem que o autor quer passar. Expressão do movimento patriótico liderado por intelectuais e políticos, O *Anuario* estava fazendo um registro, histórico, literário e artístico da existência de Belém “como parte integrante do grande mundo da Civilização Moderna”, tendo sido a República a que mais se empenhou em integrá-la, especialmente pela promoção da instrução pública. Isso se faz perceber pela inclusão de um texto de Antonio Baena opinando sobre o estado intelectual dos paraenses, que não se desenvolvia pela ausência de estabelecimentos de

²⁰As fontes citadas ao longo do texto pelo autor são leis, decretos, relatórios, discursos, estatísticas escolares e livros.

instrução.²¹ O texto foi sucedido por uma nota do editor²² apresentando os mais recentes dados estatísticos da instrução pública para mostrar o progresso que essa cidade vinha tendo na República.

Os termos utilizados por Firmo Cardoso revelam as correntes de pensamento de que o autor comungava. Por exemplo, utilizar “iluminar” e “baptismo de luz” referindo-se à aquisição de conhecimento indica a proximidade do autor com as ideias iluministas. Entender o processo histórico pelo qual passaram as escolas primárias no Pará como sendo “evolução” é característico do evolucionismo social.²³ O apego excessivo aos documentos oficiais o faz um positivista. O menosprezo pela monarquia revela um republicano. Assim, seus textos o identificam como um homem de sua época, e sua versão sobre a história das escolas primárias no Pará reflete algumas nuances do projeto modernizador e civilizador que estava em voga no Pará e no Brasil.

A publicidade que Firmo Cardoso fazia do regime republicano não era apenas falácia. Num período de trinta anos, o governo conseguiu reduzir o índice de analfabetismo no Estado de 77,84%, em 1890, para 57,6%, em 1920. No entanto, aquilo que ele apresentou como um dos entraves para a evolução da escola primária – a falta de mobiliário escolar²⁴ – continuou a sê-lo, pelo menos até 1930 (COELHO, M., 2008).

Nagle (2001) examinou o currículo das reformas feitas no ensino primário de São Paulo, Ceará, Bahia e Rio de Janeiro, durante a década de 1920, e percebeu que as propostas curriculares tinham, pelo menos, duas orientações: de um lado, aproximavam-se de um ensino profissionalizante; já pelo outro, apresentavam uma formação mais científica, assemelhando-se ao ensino secundário. Isso foi observável também no Pará. De acordo com Maricilde Coelho (2008, p.35),

²¹Antonio Baena foi um militar português que viveu em Belém desde 1803 até 1850, ano de sua morte. Escreveu duas obras de caráter histórico e geográfico, o *Compêndio das Eras da Província do Pará (1615-1823)*, publicado em 1838, e o *Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará*, publicado em 1839. Nota-se que sua opinião se referia aos tempos do Império.

²²O editor do livro era Ignacio Moura, nos dizeres de Figueiredo (2001), um “engenheiro investido de historiador”. Integrou a diretoria do *Comitê Patriótico* que foi formado para organizar as comemorações pelo tricentenário de Belém, sendo dele a iniciativa pela organização do *Anuario*. Também era professor, jornalista e membro do IHGP.

²³Durante o século XIX e início do século XX, era o pensamento social dominante nos debates teóricos acerca do desenvolvimento cultural das sociedades humanas. Em suma, os teóricos do evolucionismo social entendiam que as sociedades passavam por diferentes estágios de evolução na escala civilizacional até alcançar o progresso (SCHWARCZ. 1993).

²⁴Esse problema já aparecia no relatório que José Veríssimo apresentou como diretor da Instrução Pública, em 1890. Cf. França (2004).

nos grupos escolares, situados especialmente nas áreas centrais da capital e nas sedes dos municípios, o ensino era ministrado em cinco anos e apresentava um programa mais exigente, de acordo com as imposições de uma sociedade já incluída no processo de industrialização. Para as escolas isoladas do interior do Estado e até mesmo dos subúrbios de Belém, o curso primário estava facultado em quatro anos com um programa mais simplificado e com a preocupação de fornecer rudimentos de profissionalização. (COELHO, M., 2008, p.35).

Pelo que se nota, a localização das escolas era o que determinava o tipo de ensino oferecido. Na capital, isso talvez se explique pela reestruturação do espaço urbano promovida entre o final do século XIX e o início do XX, que expulsou a população mais pobre das áreas centrais, originando a “discriminação espacial das classes sociais” (SARGES, 2002). Assim, a escola não era espaço de transformação social, mas de manutenção e reprodução da ordem vigente, onde os filhos das famílias pobres seriam ensinados a ser trabalhadores, enquanto os filhos das famílias mais abastadas recebiam uma formação intelectual mais completa. E mesmo que os membros da elite não enviassem seus filhos à escola pública, as escolas que estavam sob sua vista deveriam ser as melhores para que pudessem observar o empenho do governo para modernizar e civilizar aquela sociedade.

Sendo a escola primária o espaço onde se projetava o futuro da nação, além de se preocupar com sua regulamentação, os governos republicanos preocuparam-se também em habilitar professores para educar “a geração, que surge na República, para a República.”²⁵ Esse era mais um ponto que diferenciava o novo regime do seu antecessor. Segundo Veríssimo, na monarquia, a criação de escolas e a nomeação de professores eram um recurso eleitoral utilizado por quem controlava o poder, resultando na contratação de professores praticamente analfabetos.²⁶ Essa era uma mácula que a República não poderia carregar, haja vista que “o regimen republicano tem na escola as suas mais fundadas esperanças e compreende que o seu futuro depende todo do bom ou máo preparo dos seus professores primários.”²⁷

Por isso, foi recorrente no pronunciamento das autoridades governamentais a representação da Escola Normal do Estado do Pará como vitrine da formação de professores para o ensino primário. Tendo sido criada ainda no Império, a Escola

²⁵Mensagem dirigida pelo Senr. Governador Dr. Lauro Sodré ao Congresso do Estado do Pará em sua Segunda Reunião, em 1º de julho de 1892, p.17. In: TAVARES JÚNIOR (2012, p.84).

²⁶Essa denúncia consta no relatório que José Veríssimo apresentou como diretor da Instrução Pública em 1890. Cf. França (2004).

²⁷Folha do Norte. *Na Festa das Normalistas*. 5 fev. 1897, p.2. In: TAVARES JÚNIOR (2012, p.205).

Normal foi reorganizada em 1890. Mesmo com dificuldades iniciais pela falta de um prédio próprio, investimentos foram feitos para que a escola logo cumprisse sua função social no contexto do novo regime.

Tavares Júnior (2012) analisou as representações que circularam acerca da Escola Normal em meio ao processo de modernização que a cidade de Belém vivenciou, entre os anos de 1890 e 1920, para mostrar como essa instituição dialogou com os diferentes sujeitos e espaços dessa cidade em transformação. Observou que as autoridades do executivo estadual faziam questão de ressaltar o papel que a Escola Normal tinha para a existência de um ensino primário eficiente, e de repassar a ideia que ela formava, com muita responsabilidade, seus professores. Não raro, essas autoridades tinham que solucionar tensões entre a Escola Normal e outros órgãos oficiais que disputavam espaços de poder em meio à nova configuração dada pela República. Por meio de documentação, o autor apontou serem constantes as interferências das autoridades no funcionamento da escola. Em nome de relações clientelistas, governadores desautorizavam os diretores dessa instituição, por vezes, desconsiderando totalmente o regulamento escolar.

Na contramão das representações oficiais da Escola Normal, atuavam alguns setores da imprensa ligados a grupos de oposição. Produzindo matérias que tentavam desmoralizar a escola perante a sociedade, o jornal *Folha do Norte*²⁸ punha em xeque a competência dos professores, revelava à sociedade conflitos internos, denunciava falhas nos exames admissionais e mostrava que a prática da cola nas provas escritas era comum. Sempre questionando sobre o tipo de professor (a) que aquele estabelecimento estava formando, a maior preocupação era que isso iria se refletir no ensino primário, visto que “diplomadas, muitas dessas moças vão ensinar matérias que não sabem.”²⁹

O que esse autor mostra em sua pesquisa nos faz lembrar Chartier (1990, p.17), quando aponta que as representações se situam “num campo de concorrências e competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação”. As constantes interferências das autoridades governamentais no funcionamento da escola e a vigilância acirrada dos grupos opositores para com esse estabelecimento de ensino revelam o embate entre representações díspares

²⁸Esse jornal fazia oposição sistemática ao governo de Augusto Montenegro, que foi chefe do executivo paraense entre 1901 e 1909 (TAVARES JÚNIOR, 2012).

²⁹Folha do Norte. A Nossa Instrução. 25 nov. 1907, p.1. In: TAVARES JÚNIOR (2012, p.211).

criadas por aqueles que disputavam o controle do poder político e também o controle do poder de construir representações sobre essa instituição, sendo ela retratada por ambos como a responsável por formar os formadores de cidadãos da pátria brasileira.

A Escola Normal era o espaço de formação inicial do professorado paraense. No entanto, era necessário formar continuamente o professor primário para que a prática docente contribuísse na consolidação da República. Com esse intuito, revistas pedagógicas foram criadas, tais como *A Escola*, que circulou entre 1900 e 1905; a *Revista do Ensino*, que teve sua primeira fase entre 1911 e 1912 e na sua segunda fase, entre 1918 e 1919, chamou-se *O Ensino*. Todos esses periódicos eram editados por órgão oficiais do Estado: a primeira pela Imprensa Oficial e as últimas pela Tipografia do Instituto Lauro Sodré. Portanto, as mensagens que veiculavam representavam aquilo que o governo republicano projetava para a educação pública no Pará.

Costa (2011) analisou os exemplares da revista *A Escola* e notou que as representações veiculadas nesse periódico estavam em sintonia com o modelo oficial de formação de professores que se tinha no início do século XX no Pará. As autoridades governamentais entendiam o professor como peça chave do projeto educacional republicano

assim, a revista visava a instrumentalizar o professor, quer dizer, tinha claras intenções de formar o professor por meio da introdução do conjunto de leis, de temas, de métodos educativos e dos comportamentos almejados para que o mestre-escola exercesse de forma rigorosa e impávida a ação educativa. Através de conhecimentos auxiliares, conceitos pedagógicos e textos prescritivos, forneciam-se todos os materiais que pudessem formar o professor, tendo em vista instrução e educação do alunado paraense, pois no editorial do seu primeiro número a revista deixava bem evidente seu objetivo de 'fazer o mestre, tendo em vista o discípulo' (COSTA, 2011, p.18-19).

A formação moral e cívica das futuras gerações era o que estava em pauta nos debates sobre a educação naquele momento. Por isso, era preciso capacitar aqueles que iriam promover a instrução de acordo com os moldes do novo regime. Dentro desse contexto, a imagem do que seria um bom professor foi sendo construída pela revista, que o representava como um "verdadeiro 'sacerdote', dada a importância da 'missão' na qual atuava: a construção da nação brasileira" (COSTA, 2011, p.76).

Não foi intenção da pesquisa apontar se esse periódico atingiu plenamente seus objetivos e se a prática docente absorveu as representações da profissão, mas o estudo sinaliza que a revista foi abrangente, já que todos os professores eram assinantes compulsórios, tendo o valor do exemplar descontado mensalmente em seus parcos salários.

As representações criadas nas primeiras décadas republicanas sobre a escola primária e da profissão docente nos mostram que havia por parte das autoridades públicas um empenho em adequar o sistema educacional aos padrões do regime vigente, promovendo a crença de que uma nação moderna e civilizada se fazia por meio da instrução cívica e moral de sua população e que o patriotismo era a expressão máxima da cidadania. Foi dentro desse contexto da educação pública paraense que os manuais *Apostillas de História do Pará* e *Noções de História Pátria* foram utilizados.

2.2 A CULTURA ESCOLAR NO ENSINO DE HISTÓRIA NO PARÁ

Bittencourt (2011, p.56) afirma que, nas primeiras décadas republicanas, “a escola, sob a ótica do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela ‘nação’ para formar o cidadão”. Tendo a escola que assumir tal função, Nadai (2011, p.30) defende que “a História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira”. Para Fonseca (2004, p.50), os manuais didáticos produzidos nesse período corroboram essa ideia, pois, “desde o início do século XX, diversos autores de livros para os ensinos primário e secundário [...] apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem política e social vigente.”

É possível notar nessas abordagens dois projetos comuns para o campo educacional brasileiro nesse período. O primeiro era consolidar o regime, forjando uma nação, e o segundo, que se apresentava como consequência do primeiro, era criar uma forma de identificação que pudesse ser compartilhada por todos, daí os investimentos na formação do cidadão, que – conforme já assinalamos anteriormente – consistia em estimular o amor à pátria e o respeito às instituições republicanas.

Dada a importância do ensino de História para a formação do cidadão republicano, vale lembrar que História não se aprende apenas nas aulas destinadas a esse fim específico. Bittencourt (2011) defende, inclusive, que a constituição da História como disciplina escolar perpassa pelo conteúdo ensinado em outras disciplinas e também pelas práticas escolares. Sendo assim, entendemos que a cultura escolar do período em estudo proporcionou variadas formas de ensinar e aprender História.

Conforme definição de Julia (2001, p.10), a cultura escolar pode ser descrita como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p.10).

Ainda segundo esse autor, a cultura escolar não é estática, ela vai se inventando e se transformando tendo como referência embates e alianças que mantém com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas. Assim, a cultura política daquele momento – ou melhor, o projeto político do governo republicano – impeliu a escola a fundar uma cultura cívica, com realização de festas para comemorar os eventos da História nacional com culto aos heróis da pátria e aos símbolos nacionais, como a bandeira e o hino.

Interessante notar que a cultura escolar que se funda nesse momento é permeada por ações e tradições instituídas há bem pouco tempo, quando não inventadas. Isso nos remete a Hobsbawm (1984), que analisou como práticas consideradas tradicionais na Europa tinham um passado bem recente, ou não tinham passado, e atendiam a interesses específicos de um grupo, uma classe ou um governo. O autor define a “tradição inventada” como:

um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam a inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 1984, p.9).

Hobsbawm cita o patriotismo como um exemplo das práticas que foram inventadas pelo Estado para inculcar no conjunto da população a ideia de unidade

nacional. Afirma também que, na França, a escola primária foi um espaço ímpar para a invenção de tradições que legitimariam a nação.

Tomando como referência o modelo francês, o governo republicano brasileiro se empenhou para que as escolas exercessem função semelhante. A organização do sistema escolar paraense não fugiu à regra e também empreendeu grande esforço para pôr em prática o projeto político-educacional do regime vigente, criando uma cultura escolar fundamentada no padrão cívico da república.

As datas nacionais foram incorporadas ao calendário escolar e eram comemoradas solenemente, sendo a escola um dos meios pelo qual se forjava a nação. Uma das datas em que eram organizadas as maiores comemorações era o 7 de setembro. Considerada a data de fundação da nação brasileira, relembra o evento ocorrido em 1822, mas a figura de D. Pedro I era minimizada por estar relacionada com o regime monárquico (BITTENCOURT, 2011).

O desfile escolar de 1905, realizado em Belém, exemplifica isso. Reunindo todas as escolas públicas da capital, o evento foi organizado e patrocinado pela Secretaria de Instrução Pública do Estado do Pará.³⁰ O destaque do desfile eram os carros alegóricos, que expressavam bem as intenções dos organizadores sobre qual memória se queria criar para o “préstimo” e qual memória se queria preservar da fundação da nação. Excetuando as especificidades de cada carro, praticamente todos traziam em comum a representação da República e da instrução, ofuscando possíveis alusões à figura monárquica.

O *Carro do Estado* (Imagem 1) assim foi descrito pelo jornal *A Província do Pará*³¹,

foi este, inquestionavelmente, um dos mais opulentos e artisticamente trabalhados, que figuraram no grandioso prestito de hontem. A magnifica e formosa carruagem significava o triumpho da Instrucção e era toda organizada no estylo romano antigo. Puxavam-n'a duas belas parelhas, ricamente ajaezadas e guiadas por 4 pajens trajando correctos e classicos costumes da terra augusta de Romulo. Via-se no 1º plano do carro um leão, symbolo da força, sustentando na mão direita as armas do Estado. Ao centro destacava-se um vistoso arco triumphal e sob elle, sentada n'uma elegante e sóbria curul romana, via-se a figura da Republica, erguendo na mão direita um rico estandarte-sceptro, no qual se lia a inscrição: *Instrucção Publica*. (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 1905, p.7).

³⁰Os registros fotográficos do evento foram organizados em uma publicação intitulada *Album da Festa das Crenças*, que foi editado em Paris e, segundo Coelho (2004), serviu de propaganda política do governo de Augusto Montenegro.

³¹No *Album da Festa das Crenças* foram incluídos alguns recortes da repercussão que o evento teve na imprensa local.

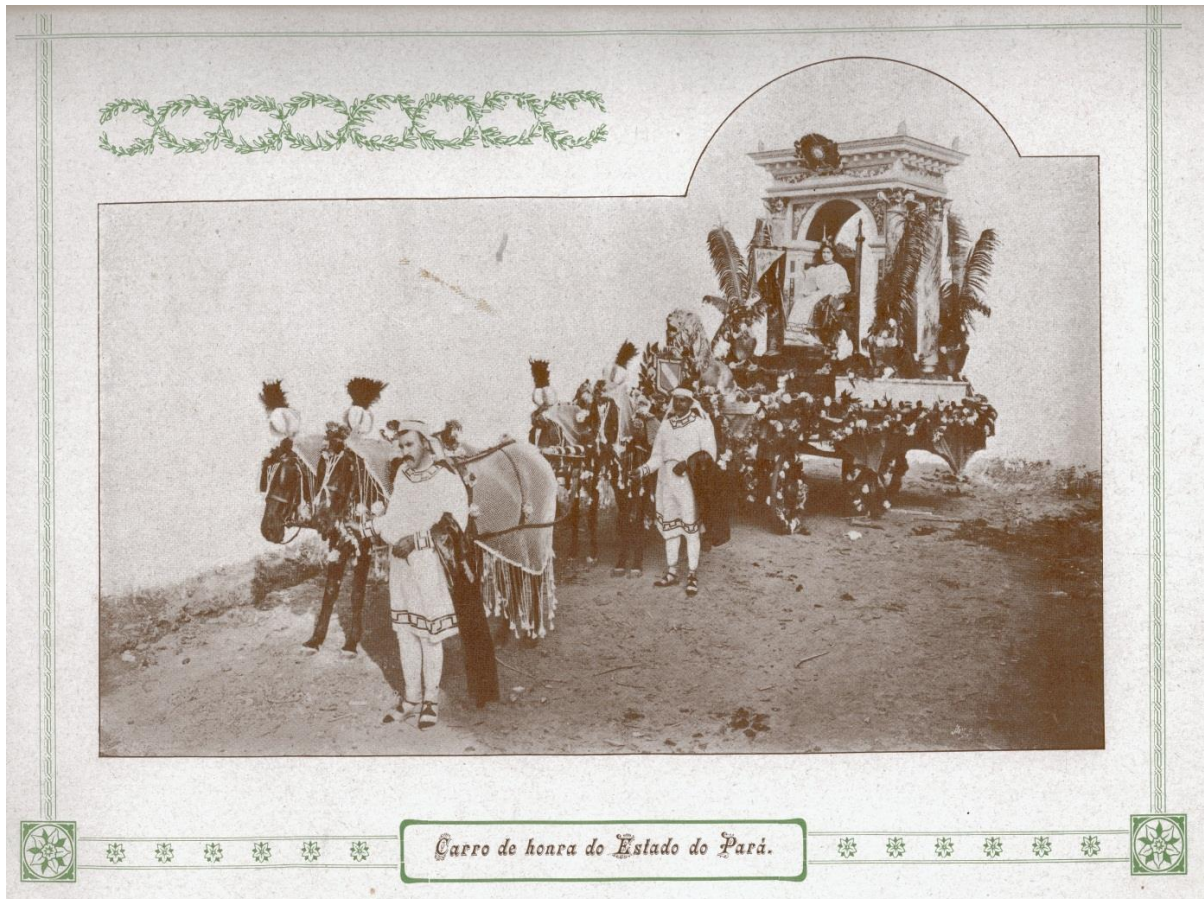


Imagem 1 - Carro do Estado do Pará. Representava a Instrução Pública. Com ornamentação inspirada na Roma antiga, trazia ao centro a figura da República, interpretada por uma jovem aluna

Fonte: Album da Festa das Creanças (1905) - Biblioteca Arthur Vianna, Obras Raras, Belém-Pa.

Bem de acordo com o que apregoavam as autoridades governamentais, as representações contidas nesse carro simbolizavam o avanço da Instrução Pública no Pará República. Aliás, o “triumfo da Instrução” significava mais que isso, a República fez a população entender que uma nação só se desenvolve pela educação. Ambientadas na Roma antiga, tais representações se remetiam à sociedade em que surgiu a República como forma de governo.

Enquanto no *Carro do Estado* o destaque era para a figura da República, no *Carro do Município* (Imagem 2) a formação cívica estava como representação central. Um grande livro aberto com os dizeres “Nada por mim; por minha pátria tudo”, escrito de um lado e “A Escola é o berço do cidadão”, escrito do outro expressavam as diretrizes traçadas para o ensino naquele momento: formar o espírito patriótico das novas gerações de cidadãos republicanos.



Carro de honra do

Município de Belém.

Imagem 2 - Carro do Município de Belém. Representava o ensino municipal. Os destaques eram o escudo do município e um grande livro aberto, onde se lia de um lado: "Nada por mim; por minha pátria tudo", e do outro "A Escola é o berço do cidadão"

Fonte: Album da Festa das Crenças (1905) - Biblioteca Arthur Vianna, Obras Raras, Belém-Pa.

O Carro do Grupo de Nazareth, (Imagem 3) era o mais emblemático do modo como, nas primeiras décadas da República, se comemorava a Independência.

Conforme descrito no jornal *A Província do Pará*, “constituia um bello e destacado grupo alusivo á História, onde se lia de um lado – sete de setembro de 1822; n’outro plano, a imagem da Republica collocando uma corôa de loiros sobre o retrato de José Bonifácio, patriarcha da independência.” (GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ, 1905, p.9) Fazendo referência ao episódio protagonizado por D. Pedro I, o carro queria mostrar que a História legitimava a nação. No entanto, não foi feito qualquer tipo de menção ao papel que ele desempenhou na proclamação da Independência do Brasil.



Imagem 3 - Alunas porta-bandeira. As discentes estavam, uma, representando a República e, a outra, a História. Sendo que, a República apoiava o quadro com a pintura de José Bonifácio

Fonte: Album da Festa das Creanças (1905) - Biblioteca Arthur Vianna, Obras Raras, Belém-Pa.

O carro procurava instaurar uma imagem que mostrasse que a Independência política ocorrida em 1822 havia fundado a nação. Mas as comemorações em torno desse evento punham os republicanos diante do dilema de homenagear a figura monárquica, daí a necessidade de elencar personagens que não tivessem o sangue real para figurar como fundadores da nação. José Bonifácio é um exemplo.

Em Belém, a partir de 1909, além de desfiles, o 7 de Setembro passou a ser comemorado também com exposições escolares de desenho e pintura.³² Tendo como membro do júri o ilustre Theodoro Braga³³, as exposições passaram a fazer partes das comemorações oficiais da Independência por meio de regulamento estabelecido pela Secretaria de Instrução Pública (FIGUEIREDO, 2001).

Tanto os desfiles, como as exposições geravam grande mobilização, os alunos, as famílias, os professores, a imprensa, os órgãos públicos e as autoridades do governo somavam esforços para a realização desses eventos. Destarte, momentos como esses fizeram surgir uma cultura escolar que ultrapassava os muros da escola e tornava mais eficiente sua ação pedagógica por estar levando o projeto político-educacional do regime vigente a um público maior.

Entre os suportes que davam materialidade ao desenvolvimento dessa cultura cívica na escola, estavam os impressos didáticos. Revistas, boletins, livros e manuais circularam nas escolas públicas paraenses com uma mesma finalidade: subsidiar a instrução moral e cívica de alunos e professores, sendo que isso perpassava pelo ensino de História, mesmo quando o material não era destinado a essa disciplina específica, caso do livro de leitura *Alma e Coração*, escrito por Hygino Amanajás³⁴, publicado em 1900 pela Tipografia J.B. dos Santos³⁵ e aprovado pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Pará, nesse mesmo ano, para ser adotado nas escolas primárias do Estado. Este livro era um exemplar do padrão cívico e moral almejado pelo novo regime.

³²Maricilde Coelho (2008) mostra que, na década de 1920 em diante, as exposições eram realizadas também em cidades do interior do Estado e, além de desenho e pintura, incluíam trabalhos manuais, como tecelagem, bordados, marcenaria, entre outros.

³³Grande nome da pintura histórica no Pará, é também o autor do manual *Apostillas de História do Pará*, que será analisado no próximo capítulo.

³⁴Político, advogado e jornalista, administrou a Imprensa Oficial do Estado de 1891 até 1917. Defensor da República, preocupou-se com a formação cívica das novas gerações. Entre seus escritos, estão: *Noções de Educação Cívica: para uso das escolas primárias do Estado do Pará* (1898) e *Alma e Coração* (1900).

³⁵O exemplar que consultamos é da segunda edição, feita em 1905 pela Tipografia da Imprensa Oficial.

O autor se inspirou no clássico *Cuore*, do italiano Edmund de Amicis³⁶, e elaborou sua narrativa em forma de cartas que o menino Ernesto, recém-chegado à capital para dar prosseguimento aos estudos, enviava à sua mãe, que morava no interior. Em tais cartas, o filho relatava as impressões que tivera com a cidade de Belém e o seu cotidiano numa escola primária da rede pública.

Coelho (2004) observou que a escola de Ernesto foi descrita de maneira idealizada como um espaço aconchegante e propício para o aprendizado, destoando dos relatórios oficiais que mostravam a dura realidade das escolas públicas paraenses, que apresentavam deficiências na estrutura física e na formação de seus docentes.

Em uma das primeiras cartas, Amanajás retrata o processo de modernização que Belém estava vivenciando e registra também os monumentos erigidos na cidade, que coadunavam com a pedagogia cívica da República:

a praça da *Independencia* é o antigo *Largo do Palacio*, onde se levanta a estatua do general Gurjão, o heróe paraense que, ferido em Itororó, depois de ter vaticinado a sua morte, com estas palavras de sublime animação: - *Vejam como morre um general brasileiro* –, veio a exalar o ultimo suspiro em Humaytá, fortaleza reputada expugnaival, já em poder dos nosso soldados, e no fim d'essa sangrenta campanha do Paraguay.

A *Praça da Republica* é a que então se chamava *Largo da Polvora* ou *Largo de Pedro II*. Ahi o governo estadual e a Intendencia d'esta cidade mandaram erigir a estatua da Republica, em frente ao Theatro da Paz.

[...]

Na do *Visconde do Rio Branco* vê-se a estatua do Dr. Malcher, o medico humanitario e cidadão prestimoso, que tantos e tão bons serviços prestou a este municipio, quando presidente da extincta Camara Municipal. (AMANAJÁS, 1905, p.8-9)

Próprio do ensino nesse período, nota-se o culto às personalidades de destaque da História do Pará, que, imortalizadas nas estátuas que figuravam em praça pública, serviam de exemplo aos seus conterrâneos.

O autor também deixa pistas de como o calendário escolar incorporou as datas nacionais. Segundo Wanessa Cardoso (2013, p.95),

como a narrativa se desenvolve ao longo do ano letivo da escola primária, entre as atividades da escola, o autor dá ênfase à comemoração de datas

³⁶Exemplar do romance de formação, a publicação desse livro alcançou um espantoso sucesso editorial. Publicado pela primeira vez na Itália em 1886, foi traduzido em mais de 10 idiomas e alcançou mais de 500 edições. A primeira edição brasileira foi feita em 1891 pela Livraria e Editores Alves & C e, em 1893, ele já aparecia entre os livros distribuídos nas escolas públicas paraenses. (CARDOSO, F., 1915; GONTIJO, 2009).

históricas, fazendo prelações de História Pátria, em que a exaltação dos feitos patrióticos de seus heróis se torna o fio condutor. Entre as datas e temas históricos estão: 24 de fevereiro, promulgação da Constituição de 1890; 21 de abril, Tiradentes; 22 de abril, descobrimento do Brasil; 13 de maio, libertação dos escravos; 12 de outubro, descoberta da América; e 15 de novembro, proclamação da República. (CARDOSO, W., 2013, p.95).

Registre-se a ausência do sete de setembro, que talvez não figurasse entre as datas nacionais dignas de serem lembradas pelo autor, por conta do dilema com o qual os Republicanos tiveram que conviver ao rememorar a “fundação da nação”. A repulsa pela monarquia é expressa logo de início quando o menino recorda seu pai que tinha “alma de patriota” e morreu

almejando para a sua patria um governo nobilitante, pela adoção d’esse regimen que se chama Republica, via com dôr o preparo violento para a permanencia da monarchia estragada, sob o jugo degradante de um estrangeiro (AMANAJÁS, 1905, p.6).

Assim, se evidencia o que significava ser patriota: defender o regime republicano. Isso precisava ser ensinado às novas gerações, daí, o livro *Alma e Coração*. O amor à pátria não devia estar apenas no coração, que perece, mas também, na alma, que é imortal.

Dedicado não apenas à formação cívica, mas também à formação moral das gerações de alunos que praticavam a leitura por meio desse livro, o autor não conseguiu dissociar essa última da formação religiosa. Conforme atestou o parecer do Conselho Superior de Instrução Pública³⁷,

o autor trata ahi de despertar no espirito das creanças, por meio de agradáveis prelecções: a crença na existencia de Deus e na immortalidade da alma, o amor filial, o amor fraterno, a perseverança no trabalho, a humildade, o amor para com Deus e para com a patria, os sentimentos de caridade, etc. (CONSELHO SUPERIOR DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1900 apud AMANAJÁS, 1905).

Aliás, ao que nos parece, a República mesmo declarando-se laica não conseguiu fazer essa dissociação. Isso fica evidente nesse parecer que foi assinado por três renomados professores do estado do Pará - Francisco Vilhena Alves, Paulino de Almeida Brito e Cornelio Pereira de Barros Junior - que, na ocasião, representavam oficialmente a opinião do Estado sobre o livro de Amanajás. E isso

³⁷Uma cópia desse parecer foi incorporada à segunda edição do livro.

não era uma particularidade do Estado do Pará. No que se refere à escola primária brasileira da primeira década do século XX, Nunes (2000, p.378) informa que ela estava “impregnada por uma ordem cristã de sociedade, expressa por um ideal civilizatório conservador, que encontrava suporte num catolicismo difuso, emaranhado no cotidiano da sociedade [...]”.

O garoto Ernesto, em seu primeiro dia de aula, mostrou ter uma boa instrução. Arguido pelo professor sobre onde tinha aprendido tantas coisas, ele respondeu que tudo que sabia havia sido sua mãe que lhe ensinara. Isso foi uma deixa para que se evidenciasse o papel desejado para a mulher no âmbito familiar. Na resenha do livro publicada na revista *A Escola*, atestava-se que essa mãe era

antes um exemplo para ser imitado, do que uma regra geral. Descura-se ainda muito da educação domestica: entretanto, d’ella depende principalmente a sorte, boa o má, dos futuros cidadãos; d’ella depende principalmente a formação de exemplares mães de família, adornos da sociedade, exemplos de virtude no seio do lar domestico, typos de perfeição moral, e consequentemente principaes motoras do progredimento social. (NOTICIARIO..., 1900, p.86)

A formação do cidadão republicano era missão da escola, mas isso perpassava também pela educação doméstica, que, impreterivelmente, devia ser dada pela mãe. O excerto acima revela a mentalidade da época, quando parecia que a cidadania era reservada apenas para os meninos. Para as meninas, a maternidade. Na reprodução dessa lógica, a mulher, na condição de mãe, tinha um papel essencial: educar seus filhos para serem bons cidadãos e suas filhas para serem boas mães.

Amanajás, mesmo seguindo o protótipo de um livro estrangeiro, adaptou sua obra ao contexto de afirmação da República no Brasil e no Pará, incluindo em sua narrativa personagens e eventos da História pátria e regional. *Alma e Coração* inspirava o espírito patriótico da “mocidade”, por isso foi muito bem aceito no Estado do Pará³⁸, circulando também em outros Estados do país.³⁹

Os manuais *Apostillas de História do Pará e Noções de História Pátria* – fontes basilares desta pesquisa e que serão analisados nos capítulos a seguir – fizeram parte dessa cultura escolar marcadamente ufanista que se forjava no

³⁸No prefácio à segunda edição, Amanajás agradece a recepção que seu livro teve no Estado do Pará e informa que os cinco mil exemplares da primeira edição haviam se esgotado em três anos.

³⁹Campelo (2013) encontrou *Alma e Coração* na listagem de livros, do ano de 1926, da sala de leitura do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, de Minas Gerais.

alvorecer do século XX e se ocupava em formar cidadãos que tivessem uma identidade comum por meio de práticas e representações que exaltavam a História pátria e a História regional.

3 APOSTILLAS DE HISTÓRIA DO PARÁ E O ENSINO DE “HISTÓRIA PÁTRIA REGIONAL”

As discussões que apresentaremos neste capítulo se desenvolvem em torno do manual didático *Apostillas de História do Pará*, escrito por Theodoro Braga⁴⁰, publicado pela imprensa oficial do Estado em 1915. As representações propaladas nesse manual nos permitirão compreender os alinhavos que perpassavam a afirmação da República, a construção da identidade nacional/regional e as propostas para o ensino de História no Pará. De acordo com Chartier (1990), as representações não são produzidas de forma neutra, por isso há de se ressaltar que aquelas apresentadas nesse capítulo emergiam de uma sociedade que ansiava para ser reconhecida como moderna e civilizada, de modo que nos é imperativo observar como esse ideal orientou a produção da História a ser ensinada nas escolas paraenses. Considerando que esse ensino estava inserido num projeto mais amplo, não podemos deixar de analisar as representações da instrução pública, dos seus espaços e dos seus sujeitos.

Como mecanismo de afirmação da República no Brasil e no Pará, os acontecimentos da História nacional e regional eram celebrados em festas e rituais públicos. Tais celebrações faziam parte da pedagogia cívica do novo regime e objetivavam “formar uma alma republicana a habitar o corpo social, de modo que a República imperasse sobre todos os pensamentos e sobre todas as vontades” (COELHO, G., 2002, p.132). Isso se dava de tal modo que, nas primeiras décadas do século XX no Estado do Pará, somavam-se os esforços dos governantes, dos artistas e dos intelectuais para a celebração do regime republicano por meio de cerimônias cívicas.

Em meio às festas cívicas realizadas nesse período, as comemorações pelo Tricentenário da cidade de Belém são bem significativas para a análise que empreendemos neste capítulo, haja vista que Theodoro Braga, tomando parte

⁴⁰Nascido em Belém do Pará, no ano de 1872, formou-se na faculdade de direito de Recife em 1893. No ano seguinte, ingressou na Escola Nacional de Belas Artes, de onde recebeu financiamento para uma temporada de estudos na Europa. Retornando ao Pará em 1905, iniciou um período fértil de produções artísticas e intelectuais com temática regionais. Participou da fundação do IHGP e da Escola de Belas Artes de São Paulo, nessa última, atuou até 1953, ano do seu falecimento (CARDOSO, W., 2013; FIGUEIREDO, 2001).

dessas comemorações, publicou em 1915 o seu manual didático de “história pátria regional”, *Apostillas de História do Pará*.⁴¹

Os anos de 1915 e 1916 concentraram os festejos em torno da fundação da cidade de Belém, com realização de concursos, publicação de livros e cerimônias públicas. Esses eventos aconteciam sob o patrocínio do Estado e foram organizados pela intelectualidade paraense, constituída em comitê cuja atribuição era “sollenizar, com o maior brilho, a fulgurante data inscripta em caractéres indeleveis, nas luminosas paginas da historia do Brasil.” (ANNUARIO DE BELÉM, 1915, p.6)

Segundo Moraes (2009, p.72), a celebração dos três séculos de fundação da cidade de Belém, para além de fazer parte do catecismo cívico republicano, ensejou a intelectualidade paraense a “forjar uma nova identidade nacional na Amazônia”. Identidade essa que se construía revisando os eventos da história regional e enfatizando a importância do Pará e da Amazônia na conjuntura histórica nacional.

Nessa empreitada, Theodoro Braga já se aventurava desde 1906, quando iniciou suas pesquisas sobre a história da fundação de Belém para compor a tela *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará* (Imagem 4) que foi encomendada pelo intendente municipal Antonio Lemos e apresentada ao público em 1908 no *foyer* do Teatro da Paz.

⁴¹A expressão “historia pátria regional” – cunhada por Theodoro Braga – embora nos pareça paradoxal, fazia todo sentido para a geração de intelectuais paraenses do início do século XX. Figueiredo (2001) afirma que eles estiveram empenhados em resignificar a identidade nacional a partir do diálogo com a História regional.



Imagem 4 - *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*, Theodoro Braga, 1908

Fonte: <http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_tb_arquivos/tb_1908_fundacao.jpg>.

Nota: Produzida sob encomenda do intendente municipal Antonio Lemos, a tela atualmente faz parte do acervo do Museu de Arte de Belém.

De acordo com Figueiredo (2001, p.24),

Theodoro Braga, com essa tela, aproximou as fronteiras tênues entre os pincéis e as letras na tentativa de constituição de uma outra história nacional, na qual a Amazônia, melhor ainda que outras paragens do país, pintadas por seus colegas de ofício, deveria ocupar um lugar de destaque. (FIGUEIREDO, 2001, p.24).

Ainda segundo esse autor, o artista “armou-se de historiador” para produzir uma representação pictórica do acontecimento que era considerado o marco da inserção da Amazônia no mundo civilizado. Isso significa que Theodoro Braga empreendeu intensa pesquisa arquivística e bibliográfica, buscando nas fontes documentais e no diálogo com outros historiadores a fundamentação para a construção da sua narrativa imagética. Sendo que ele não deixou registrado somente na tela o resultado de sua pesquisa, produziu também um impresso intitulado *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará* (Imagem 5) que distribuiu entre os presentes na sua exposição de 1908.

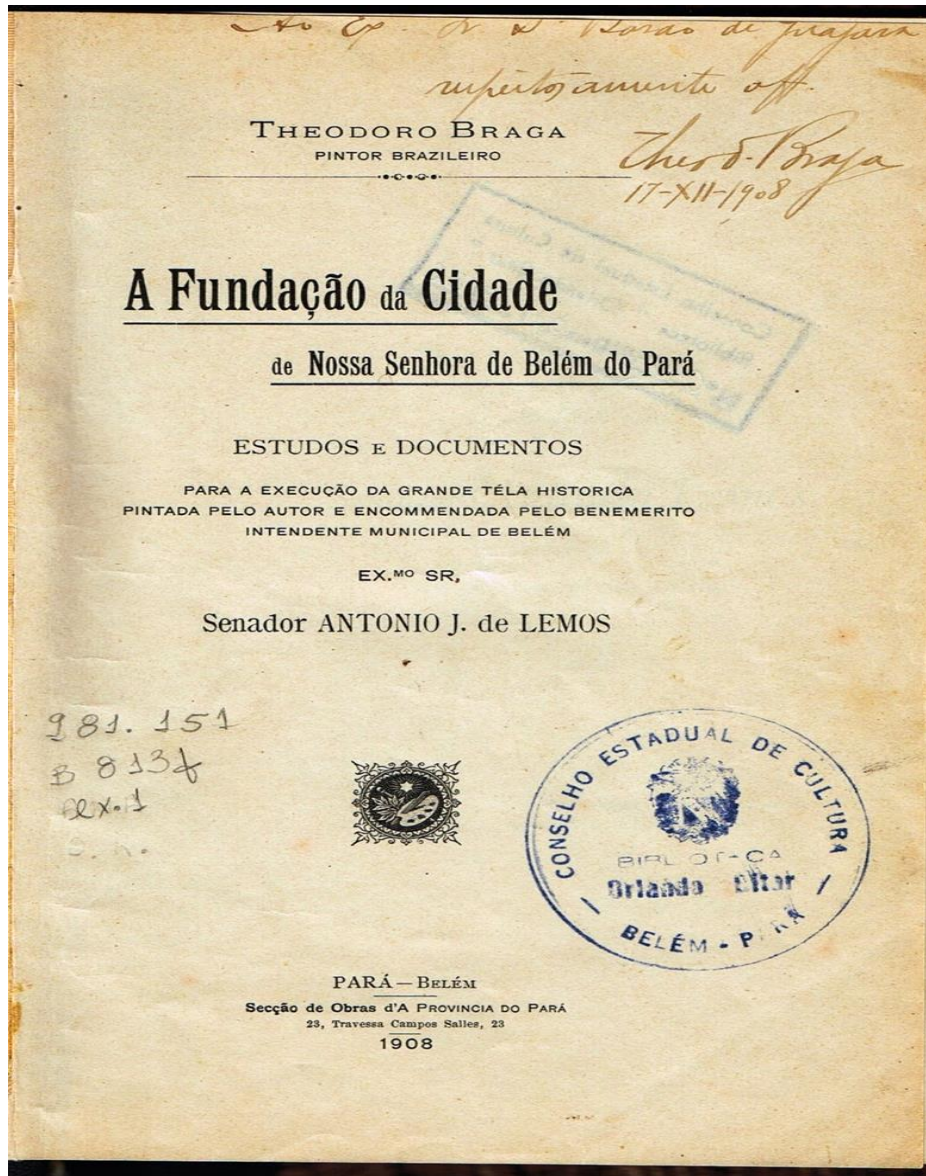


Imagem 5 - Frontispício do livro *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*, produzido por Theodoro Braga e distribuído na exposição de lançamento da tela homônima. A intenção do pintor-historiador com essa publicação era apresentar ao público a fundamentação histórica da representação pictórica que construiu sobre a fundação de Belém

Fonte: *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará* (1908) - Biblioteca Arthur Vianna, Obras Raras, Belém-Pa.

A partir daí, continuou a pesquisar e escrever sobre História regional.⁴²

⁴² Além das publicações que já citamos, estão ainda: *O Município de Breves (1738-1910): monografia organizada com o estudo feito sobre documentos oficiais e obras vulgarizadas*. Belém: G. de Torres, 1911; *Noções de Chorographia do Estado do Pará*. Belém: Empresa Gráfica Amazônia, 1919; *História do Pará: Resumo didático*. São Paulo: Melhoramentos, 1931. Ele também publicou periodicamente na Revista do IHGP. Exemplo: *História do Pará*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. v.3, n.3. Belém, 1920, p.293-298 e *A Arte no Pará: retrospecto histórico dos últimos trinta anos*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará. v.7, Belém, 1934, p.149-159.

Circulando muito bem no meio político e intelectual da cidade de Belém, Theodoro Braga teve sua versão das *teses*⁴³ sobre história regional, que haviam sido propostas pela Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, publicadas pela Imprensa Oficial com o título de *Apostillas de História do Pará*. O artista-historiador assim se manifesta sobre essa oportunidade:

o governo do Estado, que por feliz coincidência historica está entregue nas mãos de um authentico patriota, o Sr. Dr. Enéas Martins, vae assistir ao advento do terceiro centenario da fundação da sua progressiva capital, e a Secretaria de Estado do Interior Justiça e Instrucção Publica, associando-se a numerosos outros factores commemorativos dessa data, elaborou opportunas theses, em numero de dezeseis, para serem estudadas, defendidas e explicadas pela sollicita corporação do seu magisterio escolar. Impressas e distribuidas essas theses, um propicio movimento de entusiasmo patriotico se apoderou de todos os que amam esta sagrada parcella da patria commum, e ninguem sentiu fadiga, procurando estudar e aprender os fundamentos da sua historia ainda nebulosa e incerta, á falta de seguras fontes escritas.

[...]

Compulsando, de ha muito livros e papeis varios referentes a essa matéria, com a qual nos temos familiarizado, por pendor natural e pelo interesse que nos sollicita o momentoso acontecimento que vamos memorar, annotamos e explicamos as theses oferecidas pela Secretaria de Instrucção Pública (BRAGA, 1915, p. 11-12).

Observa-se que Theodoro Braga enfatiza que a proposta de elaboração dessas teses partiu da Secretaria de Instrução Pública. No entanto, reportagem veiculada no jornal *Folha do Norte*, em 22 de julho de 1915, indica que a iniciativa de tal ação foi dada pelo comitê do tricentenário:

continuam, sob os melhores auspícios, os trabalhos do “comitê” do tricentenário da fundação de Belém.

Anteontem uma comissão do diretório foi ao palácio agradecer ao coronel Egídio Leão de Salles, secretário do Interior e Instrução Pública, a sollicitude com que se empenhou da missão que, a pedido do “comitê”, tomou a seus ombros, (sic.) fazem pelo professorado das escolas públicas as teses sobre história regional, que devem ser trabalhadas pelos srs. professores e explicadas aos alunos dos respectivos estabelecimentos. A comissão pediu também ao chefe de departamento de Instrução Pública que significasse o mesmo agradecimento aos srs. professores e professoras dos estabelecimentos de ensino que, esforçadamente, estão dando cumprimento às circulares daquela secretaria sobre as referidas teses. (FOLHA DO NORTE, 1915 apud MORAES, 2009, p.74).

⁴³Embora não tenhamos encontrado nenhuma bibliografia que a defina, os trabalhos de Figueiredo (2001) e Guimarães (2005) nos permitem afirmar que, na historiografia do início do século XX, teses eram escritos publicados sobre um determinado tema. Comumente, as proposições temáticas eram elaboradas pela instituição responsável pela publicação e colocadas à disposição dos pesquisadores para serem desenvolvidas.

Na reportagem, não são citados os nomes dos integrantes da comissão que esteve com o secretário de Instrução Pública do Estado, mas Theodoro Braga fazia parte da diretoria do referido comitê, conforme consta no *Anuario de Belém em comemoração ao seu Tricentenário*,

o Directorio, aclamado pelo *Comitê*, está constituído dos senhores: dr. Ignacio Moura, engenheiro, professor de historia e geographia da escola de Marinha Mercante, e jornalista; dr. Palma Muniz, engenheiro da Directoria das Obras Publicas; dr. Theodoro Braga, professor de desenho em diversos institutos de ensino e proficiente escriptor; dr. Henrique de Santa Rosa, engenheiro tecnico da Portof Pará e o sr. Carlos Cotello, consul de Portugal. (ANNUARIO DE BELÉM, 1915, p.6-7, grifo nosso).

O diretório do “comitê do tricentenário”, tão diverso quanto à formação profissional e acadêmico de seus componentes, aglutinava um conjunto de intelectuais interessados nos eventos do passado, mas com vistas ao futuro, por isso sua associação com a Secretaria de Instrução Pública para a elaboração de teses que resultaram num manual didático. As ações desses tricentenaristas revelam a necessidade de integrar as novas gerações aos eventos pátrios e assim forjar nos futuros cidadãos o sentimento nacional, sendo o ensino de História regional entendido como um dos meios para alcançar tal objetivo.⁴⁴ Por isso, as dezesseis teses contidas nas “summarias apostilas de historia patria regional”, de Theodoro Braga, foram produzidas para ser objeto de “conferencias didaticas nas escolas públicas e particulares do Estado do Pará.”

A História regional e a instrução pública estiveram no cerne das comemorações pelo tricentenário de Belém, fato evidenciado na publicação de um manual didático cujos conteúdos perpassavam por esses dois temas. Como “toda vez que se organiza uma comemoração do passado, o que está se comemorando é uma visão do presente” (MELLO, 2000 apud OLIVEIRA, 2000, p.26), não era ao acaso que História e Instrução davam o tom das comemorações oficiais dessa efeméride, visto que a construção da nação e do sentimento nacional passava, entre outros meios, pela escrita da História, pela escola primária e pelas representações que elas ajudavam a construir e a veicular.

⁴⁴Sobre o sentimento nacional no ensino de História na Primeira República, Gontijo (2006, p.2) escreve: “Em outras palavras, a escrita e o ensino da história-pátria deveriam contribuir para a integração do povo brasileiro de modo a fundamentar a nova nacionalidade projetada pela República.”

3.1 O TRICENTENÁRIO DE BELÉM E AS BUSCAS PELO PASSADO COLONIAL

A maioria das teses contidas em *Apostillas de História do Pará* concentra-se em torno da História do Pará no período colonial (Quadro 1). Em parte, isso se explica por ser o manual uma publicação comemorativa pela passagem dos 300 anos da fundação de Belém, daí ordenar factual e cronologicamente esse acontecimento era fundamental. Mas, para além disso, as narrativas sobre o passado colonial paraense surgiam em meio à necessidade de firmar uma memória histórica que oferecesse bases sólidas para a construção da identidade nacional/regional.

Quadro 1 - Conteúdo de *Apostillas de História do Pará* distribuído por temas

Teses sobre o Pará Colonial	Teses sobre Instrução Pública	Teses sobre instrução pública na colônia
<ul style="list-style-type: none"> • Partida de Francisco de Caldeira Castello Branco, em 25 de dezembro de 1615, em demanda das águas do Pará; seus intuítos, derrota da viagem e sua chegada a Belem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores leigos; os nomes mais destacados na chronica do nosso ensino publico e particular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução da escola primaria desde a colonia até os nossos dias.
<ul style="list-style-type: none"> • O que era o Pará; em 1615; tribos existentes no Guajará; a presença de forasteiros estrangeiros naquella época, nos nossos rios. A completa dominação portuguesa no vale do Amazonas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor do mestre-escola na civilização de um povo; a feição característica da nação copiada do trabalho do professor no ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os jesuítas na instrução publica da colônia; os padres mais eminentes dessa ordem religiosa no serviço da catechese e nos acontecimentos políticos d'aquella época.
<ul style="list-style-type: none"> • Valor cívico e afortunado de Pedro Teixeira; a sua viagem por terra de Belém a S. Luiz; suas victorias contra as fortificações e feitorias de hollandezes e ingleses, em Gurupá e no Xingu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valor das relíquias historicas como principal meio de incentivar o patriotismo e esclarecer os pontos de historia regional. Necessidade de um museu historico em Belem. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A extraordinaria expedição de Pedro Teixeira, de Cameté ás margens do Napo, que conseguiu para o Brazil a verdadeira conquista do Amazonas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução dos livros didacticos e literaturapedagogica do Pará, seus autores e importancia das suas obras. 	
<ul style="list-style-type: none"> • A indole pacifica dos indios do Pará e a sua adaptação ao ensino ministrado pelos missionarios; catechumenos transformados em mestres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia da mulher no ensino publico; seu valor didactico, amenidade maternal no ensino; escolas mixtas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Onde foi a primeira fundação de Belém; como foi fundado o forte do Castello e como se edificaram as primeiras casas. 		
continua		

Quadro 1 - Conteúdo de <i>Apostillas de História do Pará</i> distribuído por temas		
Teses sobre o Pará Colonial	Teses sobre Instrução Pública	Teses sobre instrução pública na colônia
<ul style="list-style-type: none"> • Topicosbiographicos de Francisco de Caldeira Castello Branco, Pedro Teixeira, Antonio Cochado e outros principaespersonagens da fundação desta cidade. 		
<ul style="list-style-type: none"> • As principaes igrejas de Belem; conventos e ordens religiosas estabelecidas no Pará e sua influencia na nossa civilização. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Historia da fundação das principaes cidades do Pará, destacando o nome de seus fundadores, o logar dos primitivos estabelecimentos e o seu nome indígena. 		

Fonte: Elaboração própria com base no manual *Apostillas de História do Pará*.

Bourdieu (1989, p.117) afirma que a construção da identidade regional perpassa pelas lutas das classificações, que objetivam determinar quem tem o poder de definir o que vai unificar um conjunto de indivíduos e dar sentido às formas de apreciação do real que são impostas ao grupo. Tem maior êxito nessas lutas aquele que sustenta um discurso “fundamentado na objetividade do grupo a que ele se dirige”. Assim, vemos nas ações empreendidas pelos tricentenaristas, especialmente nas buscas pelo passado colonial, uma forma particular de luta das classificações, tendo aproveitado a oportunidade para fazer da fundação de Belém um elemento de unificação dos habitantes do Estado do Pará.

A História da fundação da capital paraense guardava lacunas que, para Moraes (2009), devem ter deixado desconcertada a geração de historiadores que participaram das comemorações tricentenárias. A principal delas era a data de chegada da expedição comandada por Francisco Caldeira Castelo Branco, considerado o fundador da cidade de Belém. As informações até então disponíveis sobre a viagem do militar português, que foi enviado do Maranhão para o território que veio a se chamar Pará, permitiam afirmar que essa viagem tinha se passado entre dezembro de 1615 e janeiro de 1616, mas pairavam dúvidas sobre a data de chegada.

O *Anuario de Belém em comemoração ao seu Tricentenário* evidencia esse desconforto sentido pela intelectualidade que estava a comemorar e pesquisar tal

fato histórico. No primeiro texto do livro, o autor, cujas iniciais do nome são A. H., lamenta que

ha, porém, um obstaculo á perfeição da obra historica: – é que não possuimos documentos que possam merecer melhor credito sobre o verdadeiro dia em que o valoroso capitão portuguez Francisco Caldeira de Castello Branco pisou, pela primeira vez, as abençoadas terras do Guajará, levantando a primeira tenda da majestosa cidade que constituiu o ponto inicial da epopeia histórica, para a conquista do Amazonas.

Ninguem mais ignora que a jornada de Castello Branco partiu do forte S. Felipe, em S. Luiz do Maranhão, a 25 de Dezembro de 1615. Mas em que dia chegou aquelle intrépido expedicionário a Belém?

Persiste a duvida, pois não se pôde precisar o tempo que a expedição gastou na derrota entre o porto do Maranhão e as águas do Pará. (ANNUARIO DE BELÉM, 1915, p.5).

Na interpretação desse tricentenarista, a incerteza sobre tão memorável data deixa uma lacuna significativa nas comemorações que celebram o valor histórico desse acontecimento. Conforme se nota, já havia um consenso sobre a data de partida da expedição de Castelo Branco, o que é confirmado em outro texto do *Anuario*, cujo título é “Uma data histórica: solução duma parte do problema sobre a fundação de Belém”. O problema levantado era não saber a data em que esse fato histórico tinha acontecido, e a “solução” parcial apresentada no texto era a transcrição de um documento comprovando que a viagem de Castelo Branco com destino ao que veio se chamar Pará teve início no dia 25 de dezembro de 1615. Esse documento colocava em descrédito outras versões que já tinham sido dadas sobre o acontecimento. Diz o texto:

esse <<Regimento>> é datado do forte de S. Felipe, no Maranhão, em 22 de dezembro de 1615, destruindo as opiniões de grande numero de bons historiadores como Berredo, padre José de Moraes, Alexandre Ferreira Southey, Ignacio Accioly, Baena, Barão do Guajará, Galante, os quaes fixaram em 3 de dezembro a chegada de Castello Branco a Belém, quando pelo documento que vamos transcrever, ainda o nosso heroe se achava em Maranhão. George Edmundson, divergindo dos primeiros, chegou a marcar a data da fundação de Belém em 15 de dezembro de 1615, ainda recaindo no mesmo erro dos outros (ANNUARIO DE BELÉM, 1915, p.87).

Pelo que se observa, a transcrição do documento colocava os tricentenaristas mais próximos da “verdade” dos fatos e tornava nulas as versões anteriores. Aliás, por ocasião das comemorações dos trezentos anos, os historiadores paraenses contaram com a colaboração de pesquisadores de outros Estados do Brasil na “interessante polemica sobre a data da fundação do Gram-Pará” (ANNUARIO DE

BELÉM, 1915, p.114). Foi o caso do Cônego Ulysses de Pennafort, da Academia Cearense de Letras, que se ocupou com a questão travando correspondências com outros pesquisadores da História Pátria e considerou a versão do Barão de Studart como a mais satisfatória, por ter apresentado documentação comprovando que “a expedição de Francisco Caldeira saíu do Maranhão a 25 de Dezembro de 1615” (ANNUARIO DE BELÉM, 1915, p.116).

Alguns desses pesquisadores foram atraídos pelo concurso de memórias sobre a fundação de Belém, promovido pelo comitê organizador das comemorações, que oferecia “um prêmio de tres conto de réis á pessoa que melhor memoria apresentar, precisando as datas do magno acontecimento” (ANNUARIO DE BELÉM, 1915, p.6) Citamos como exemplo o historiador maranhense Ribeiro do Amaral, que se dedicou a produzir uma “memoria especialmente escrita com o fim de comemorar o tricentenário da fundação de Belém”⁴⁵, depois de receber uma carta-convite enviada por Ignácio Moura, “o presidente do comitê encarregado da celebração tricentenária” (AMARAL, 2004, p.17). A carta continha em anexo uma cópia do edital do concurso, que, segundo Ribeiro do Amaral, foram

religiosamente observadas as cláusulas 1- e 2- do referido edital, isto é: Precisamos, com documentos, autênticos alguns deles, senão inéditos, muito pouco conhecidos ainda hoje, a outros já publicados –, a data da partida da esquadilha, do Maranhão, e a da sua provável chegada e fundação do primeiro estabelecimento português no Pará; fazendo acompanhar tudo isso dos mais detalhados e minuciosos esclarecimentos possíveis; não só sobre o pessoal da expedição, pilotos e comandantes das embarcações, seus roteiros de viagem e notas das ocorrências da jornada, mas ainda, e principalmente, sobre a provável data da chegada dos expedicionários, desembarque, exploração realizada e fundação da cidade. (AMARAL, 2004, p.18).

O trecho do edital, ao qual Ribeiro do Amaral dá destaque, evidencia a necessidade que os tricentenaristas tinham de elucidar as querelas historiográficas envolvendo a datação do fato histórico que estavam a comemorar, por isso o incentivo à realização de novas pesquisas. Essa necessidade, na visão de Moraes (2009, p.66), revela que “o tricentenário foi comemorado em meio a uma tradição vacilante e em vias de invenção”. Tradição essa que contou com as tintas dos

⁴⁵Os escritos que Ribeiro do Amaral produziu para o concurso permaneceram inéditos até 2004, quando foram publicados pelo Conselho Editorial do Senado com o título *Fundação de Belém do Pará: jornada de Francisco Caldeira de Castelo Branco, em 1615-1616*.

pincéis e das penas de Theodoro Braga para se arraigar na memória histórica paraense.

A fundação de Belém foi um tema recorrente na obra de Theodoro Braga. Começou com uma tela, que gerou uma versão escrita, e permaneceu no seu manual didático. Na interpretação de Figueiredo (2001, p.87), “como uma espécie de episódio embrionário, o retrato da fundação de Belém era por si só e por isso mesmo um mito fundador da identidade nacional na Amazônia.” Assim, as representações da História regional se constituíam em homenagem à nação.

Contemporâneo de uma época em que foi grande o esforço para forjar uma identidade regional por meio de uma nova versão da história do Pará (MORAES, 2009), Theodoro Braga empenhou-se em construir sua própria narrativa sobre a fundação de Belém. No seu escrito *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará* (1908), ele apresentou as fontes e os documentos que o respaldavam na composição da tela e combateu com veemência versões já creditadas desse acontecimento histórico.

Começando pelo tipo de material utilizado nas primeiras edificações da capital paraense – “o forte do Presépio, a igreja e alguns casebres” – Theodoro Braga defende que foram feitos de pedra e não de madeira, conforme outras versões. O autor ocupa páginas e páginas do seu livro apresentando documentos para justificar sua opinião. Mas por que tanto empenho numa questão que não altera muito o sentido dos fatos que se passaram em 1616? Para Figueiredo (2001, p.89), a resposta não estava no passado por Theodoro Braga representado, mas no presente que o artista-historiador deixava registrar em sua tela e em seu livro. Um presente, no qual “era imprescindível a solidez edificada da conquista”, haja vista que a fundação de Belém marca a chegada da civilização na Amazônia, e a integração do Pará ao mundo civilizado não poderia ter se dado em bases frágeis, perecíveis à ação do tempo.

Em *Apostillas de História do Pará*, a questão sobre as primeiras edificações assim é apresentada:

desembarcados, deram logo início as construções necessárias de defesa, preocupados em que estas não deviam denunciar aos gentios o caracter de commerciantes e aventureiros, como eram os flamengos, ingleses e francezes, mas sim de conquistadores, posseiros daquelas terras, em defesa das quaes vinham ahi fixar o respectivo signal (BRAGA, 1915, p.16).

Na versão sustentada pelo autor, o tipo de material utilizado pelos expedicionários portugueses era uma mensagem clara aos nativos de que eles tinham chegado para ficar, ao contrário de outros exploradores que por lá já haviam passado.

Outro ponto combatido pelo pintor investido de historiador diz respeito ao estado miserável em que se encontravam os expedicionários portugueses quando do seu desembarque no local que veio se chamar Belém. Segundo Figueiredo (2001, p.89), Theodoro Braga discorda dessa versão porque “a imagem esquelética e indigente da aventura europeia não combinava com o mito fundador da grande capital da borracha”. Assim, a História do tempo presente de Belém ia se mesclando às representações do passado colonial.

Não haveria de faltar numa expedição colonizadora os representantes da Igreja Católica. E aí Theodoro Braga também tinha o que discordar dos “historiadores paraenses”, que asseguravam ter sido o padre Luiz Figueira que acompanhava Castelo Branco. Na versão dele, os primeiros religiosos que estiveram em Belém eram dois frades, e esse padre só chegou a Belém alguns anos depois em outra expedição.

O debate historiográfico promovido por Theodoro Braga em torno dessas três questões revela que era desejo dele assentar seu nome entre os nomes dos historiadores paraenses. Se não fosse isso, que necessidade haveria de compor um livro explicando uma tela que pintou? Isso dava credibilidade para sua representação visual da História do Pará, mas também mostrava que ele não estava apenas a reproduzir o que já disseram, estava a produzir sua própria versão, sustentada em “bases sólidas”, ou seja, na documentação que conseguiu reunir nas pesquisas realizadas em arquivos e bibliotecas do Brasil e da Europa.

Figueiredo (2001) aponta que não somente as pesquisas para a composição da tela *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará* levaram o artista a escrever para o público escolar sobre a História pátria, a inspiração veio da França, mais precisamente de Ernest Lavis (1842- 1922), um historiador que acreditava ser possível contribuir para a formação da consciência nacional francesa com a publicação de manuais didáticos de História e que Theodoro Braga conheceu durante a temporada – de 1900 a 1905 – em que esteve em formação nos ateliês parisienses. Lavis acreditava ainda que o espaço ideal para estimular o sentimento histórico nas crianças e nos jovens era a escola primária, por isso, além

das suas obras de investigação histórica, dedicou-se também a escrever manuais destinados a esse nível de ensino.

O advento das festas tricentenárias possibilitou que a versão do pintor-historiador saísse do circuito das artes e adentrasse o ambiente escolar com a publicação de *Apostillas de História do Pará*. Nesse manual, o autor apresentou a professores e alunos sua narrativa sobre a fundação de Belém em “páginas que visam o intuito de perdurar através do tempo e do espaço, no futuro, deixando vestígios inapagáveis da nossa passagem” (BRAGA, 1915, p.11).

Para falar da fundação de Belém, Theodoro Braga se remeteu, inicialmente, à chegada dos portugueses ao território que veio se chamar Brasil, destacando a cobiça de outras nações europeias sobre “a maior e a mais esplendorosa joia da refulgente coroa portuguesa”. Aliás, as invasões estrangeiras permeiam toda a narrativa sobre a fundação de Belém. De um lado, ingleses, flamengos e franceses – os últimos já haviam se estabelecido no Maranhão – são retratados como mercenários e aventureiros inescrupulosos. Do outro, Portugal, que, sentindo-se ameaçado pelas constantes incursões de estrangeiros na sua colônia, assume posição de defesa e decide ocupar as terras que são suas por direito. Na versão desse autor, a cidade de Belém foi “iniciada sob uma atmosfera belicosa.”

Castelo Branco, embora tenha sido um dos personagens centrais do mito fundador da capital paraense, não figura como herói na narrativa que Theodoro Braga construiu para o público escolar. Referindo-se a ele como “violento e injusto”, “autoritário e grosseiro”, diz que sua importância se limita ao fato de ter sido escolhido como principal autoridade na expedição de conquista. Quem aparece como herói é Pedro Teixeira que em 1615-1616 era um simples alferes que acompanhava a expedição de Castelo Branco e, pelo seu “valor cívico”, se tornou capitão mor da Capitania do Grão Pará em 1620. “Novo e valente”, “audaz e aventureiro” são adjetivos com os quais o autor descreve o herói da sua narrativa. Enquanto Castelo Branco teve um fim digno de um vilão, “mettido a ferros e, preso, remetido para Lisboa”, Pedro Teixeira era um sujeito popular e invejado, e sua heroicidade ajudou o Pará “a tomar posição no mundo civilizado.”

De acordo com Chartier (1990), as representações têm entre suas funções a capacidade de oferecer legitimação para projetos que alteram uma determinada ordem social e tentam inculcar na sociedade seus valores. Nesse sentido, as representações que Theodoro Braga construiu sobre a fundação de Belém e alguns

de seus personagens remetem o leitor à construção de valores cívicos e patrióticos em acordo com o projeto político e educacional do regime republicano. O autor se põe a representar uma região que passa a integrar o mundo civilizado quando os portugueses decidem promover a colonização na Amazônia. Sua aguerrida ação na defesa do seu território servia de inspiração para a geração de cidadãos que a República estava a formar. Aliás, nos parece que os lusos deveriam ser entendidos como cidadãos brasileiros primitivos, no sentido de terem sido os primeiros a assumir a defesa do Brasil e do Pará. A versão contida em *Apostillas de História do Pará* era um elogio à colonização por ter sido responsável por civilizar a Amazônia.

Na História do Pará produzida por Theodoro Braga, a sociedade colonial paraense aparece composta por apenas três elementos: o colono, o índio e o missionário. O europeu é representado de um modo geral como civilizador. No entanto, na narrativa do pintor-historiador, existiam três tipos de civilizadores: os invasores estrangeiros, os colonos e os missionários. A diferenciação entre os dois últimos se apresenta na relação que tiveram com os nativos. A representação do indígena é de vítima, sendo os colonos representados como seus algozes e os missionários, especialmente os jesuítas, como seus protetores, conforme se observa no excerto abaixo:

homens de profundo amor e abnegada dedicação á ordem que professavam, os jesuítas attrahiam a si os indios, prometendo-lhes uma liberdade que, embora ficticia, era muito mais suportável que a escravidão brutal dos colonos. Incontestemente, é o facto de que se deve exclusivamente aos padres, não só a catechese religiosa, de que elles estavam incumbidos, como tambem, e sobretudo, o ensino da língua portugueza aos selvícolas paraenses (BRAGA, 1915, p.29).

Convém frisar que, diferentemente do que ocorre nos manuais didáticos atuais, a representação do índio não é feita de maneira genérica nesse manual. O autor reconhece a dificuldade em homogeneizar o modo como os indígenas reagiram ao contato com o colonizador, devido à especificidade de cada um dos povos que habitavam a região amazônica. Porém, a mesma dificuldade não se tem para retratar a violência dos conquistadores, que trouxe como consequência o receio que os índios ainda tinham ao “contacto civilizador”. Com isso, o autor mostra que essas populações resistiam à dominação que lhes era imposta e coloca-as na condição de sujeitos históricos.

Nessas representações, nota-se o modo como Theodoro Braga vai construindo na sua narrativa a identidade nacional dos paraenses sem a presença africana no Pará colonial. E não era por desconhecimento de causa, já que cita a construção da “Igreja do Rosário (dos pretos)” em 1725. De modo geral, a historiografia amazônica durante muito tempo silenciou sobre a utilização de mão de obra escrava nos primeiros séculos de colonização da Amazônia (CHAMBOULEYRON, 2006). Segundo Figueiredo (2001), os intelectuais dedicados à pesquisa histórica do início do século XX eram receosos em expor fatos que pudessem macular a memória da nação. Assim, a historicidade da produção de *Apostillas de História do Pará* ajuda a entender a seleção feita pelo pintor-historiador entre o que deveria ser lembrado e o que deveria ser esquecido.

O esquecimento dos tempos do cativo e a diluição do colorido racial na Amazônia revelam facetas e ambiguidades do que a ciência positiva pretendia sobre a verdade histórica. Para esses intelectuais paraenses, a realidade se construía por uma série de dados claros e distintos, que se encandeavam por uma ordem cronológica como uma sucessão de causas e efeitos. Cabiam ao historiador a formatação e o ordenamento dos acontecimentos pretéritos. Uma das empreitas mais importantes era, acreditavam esses intelectuais, a de organizar e facilitar a leitura da história. Mas essa tarefa não se dava de maneira muito simples e tranquila. Os relatos e interpretações postos à prova do leitor – num amplo quadrante de consumidores de todos os tipos – eram sujeitos a uma filtragem prévia que, no enleio do passado, pudesse conservar os elementos dignos de serem levados ao conhecimento dos interessados e dos estudantes em especial. As teses escolares de Theodoro Braga, lançadas em 1915, são o melhor exemplo disto (FIGUEIREDO, 2001, p.117-118).

Entre lembranças e esquecimentos, o passado colonial da Amazônia mobilizava uma geração de intelectuais que estavam ávidos por dar representatividade ao Pará na História da Pátria. Acreditando que os elementos constituintes da identidade nacional fossem oriundos desse período, empenharam-se na escrita de uma História regional que privilegiava a ação do europeu como civilizador da região. Isso poderia ser o bastante para mostrar que há muito já havia sido iniciada a evolução social da Amazônia, mas não era.

Entendendo que a História não podia ficar limitada aos manuais, compêndios e afins, porque “quasi sempre a paixão involuntariamente transvia a rectidão com que devem ser expostos” os fatos passados, o pintor-historiador vislumbra a organização de um museu histórico como um mecanismo capaz de estimular o sentimento patriótico nos seus visitantes por meio de lições mudas – todavia

eloquentes – que estariam contidas nos documentos e relíquias históricas. De caráter educativo, o museu iria contribuir no processo de construção da identidade nacional, apresentando uma História que mostrasse a singularidade do povo paraense na construção da nação. Nas palavras do autor: “um museu paraense não seria senão uma solida parcela da grande e gloriosa Historia Brasileira”.

A ideia de organizar um museu histórico não era apresentada pela primeira vez nesse manual. Em 1911, Theodoro Braga, juntamente com outros dois membros da intelectualidade paraense, Pontes de Carvalho e Firmo Cardoso, encaminhou ao Governo Federal um pedido para a criação de um museu histórico nas dependências do Forte do Castelo, mas não foi atendido (FIGUEIREDO, 2001). Essa ideia foi retomada nas comemorações tricentenárias, não apenas por Theodoro Braga, mas também pelos participantes do Congresso Paraense de Instrução, realizado em janeiro de 1916. Conforme algumas notas publicadas no jornal Folha do Norte, os congressistas estavam se mobilizando para levar adiante a ideia de construir um museu histórico em Belém.

O Sr. Alves da Cunha communicou ao Congresso que faria, nos proximos dias de sexta-feira e sabbado, uma exposição de objetos históricos, na sala da redacção d'A Palavra, como preliminar à Exposição do futuro Museu Histórico. (CONGRESSO PARAENSE DE INSTRUCÇÃO, 06 de janeiro de 1916, p.2).

A professora d. Virginia Cunha apresentou parecer favorável sobre a ideia de dr. Ignacio Moura para a fundação de um Museu Historico, de accôrdo com o plano já estabelecido. (CONGRESSO PARAENSE DE INSTRUCÇÃO, 09 de janeiro de 1916, p.1).

Para Figueiredo (2001, p.114), a geração de intelectuais das primeiras décadas do século XX tinha como objetivo “criar o gosto pela história e pelo passado”, por isso eles se empenharam em fazer a busca, selecionar e organizar as fontes e documentos que remetiam à História do Pará. Esse objetivo ajuda a explicar os esforços para reunir objetos históricos e fundar um museu. Somava-se a isso a percepção de que o processo de modernização afetava de maneira irreversível o conhecimento do passado da capital paraense. Conforme Theodoro Braga,

a cidade de Belém já começou a destruir para construir, e quantos fragmentos dignos não se vão perdendo para sempre. Deveríamos guardar os desenhos, as fotografias, reproduções coloridas de usos e costumes de tudo que passa, se transforma, evolue e não se reproduz mais. E todos esses documentos preciosos, religiosamente catalogados e arquivados no museu, iriam enriquecer a nossa historia cívica. Ninguem desconhece o

valor que na educação de um povo, sobretudo na purificação dos costumes, tem a frequência dos museos, escolas permanentes de elevação moral e cultura mental (BRAGA, 1915, p.74).

Ao que se nota, para além de preservar a memória da cidade de Belém, a criação de um museu seria um meio de difundir valores civilizadores. Se atentarmos para o fato de que na Primeira República a História era “considerada um dos índices de civilização e progresso de uma nação ‘moderna’” (GOMES, 2010, p.10), é-nos possível compreender o esforço empreendido pela intelectualidade paraense para produzir narrativas históricas, seja por meio da escrita, seja por meio de exposições museológicas.

3.2 AS REPRESENTAÇÕES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO PARÁ, DOS SEUS ESPAÇOS E DOS SEUS SUJEITOS

Theodoro Braga escreve sobre a instrução no Pará não apenas como um intelectual que entende a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, mas também como alguém que se envolveu diretamente com o ensino: seja dando aulas particulares de desenho no seu atelier, seja envolvendo-se nas exposições escolares de desenho e pintura, seja com suas publicações didáticas.⁴⁶ Isso não quer dizer que o pintor-historiador tenha representado a realidade do ensino paraense. Na trilha de Chartier, entendemos que nenhum texto “mantém uma relação transparente com a realidade que ele apreende”, sua produção obedece “a procedimentos de construção onde se investem os conceitos e as obsessões de seus produtores e onde se marcam regras de escritura particulares ao gênero de que fazem parte” (CHARTIER, 2002, p.56). Nessa perspectiva, sendo o manual didático o veículo que dá suporte às representações sobre a instrução pública do Pará, deve ser considerado que ele foi produzido por ocasião das comemorações tricentenárias para circular entre professores e alunos – os principais sujeitos do ensino representado –, portanto, tinha muito mais a falar *para* eles do que *sobre* eles, haja vista que as representações não são o real, mas correspondem a uma

⁴⁶Além do manual que nos serve de fonte neste capítulo, entre as publicações didáticas de Theodoro Braga, estão incluídas: Guia do Estado do Pará (1916), Dez meses de direção do Instituto Lauro Sodré (1917), Carta do Pará para estudos do município (1918), Noções de chorographia do Estado do Pará (1919), História do Pará (1920), História do Pará: resumo didático (1931) (COELHO, M., 2008; FIGUEIREDO, 2008).

realidade que se quer instituir. Logo, o manual é um meio para dizer o que se pretendia como real (CHARTIER, 1990).

Na IX tese do manual, Theodoro Braga faz um retrospecto da “evolução da escola primária” da Colônia até a República. Em sua narrativa, o ensino primário surge na Colônia, se desenvolve no Império e tem seus maiores avanços na República. Embora no texto, ele se ocupe mais em apresentar as datas, os locais e a legislação que permitia a instalação de espaços dedicados à instrução durante o período colonial e imperial, em dois parágrafos ele deixa claro que os maiores esforços para promovê-la estavam sendo feitos no período republicano.

A instrução pública que o Pará colonial conheceu foi promovida pelas ordens religiosas, que atuavam no processo de catequização das populações indígenas. Por isso, para falar do ensino nesse período, é difícil separar instrução de catequização, haja vista que uma não se dava sem a outra. Em *Apostillas de História do Pará*, elas se diferenciam pelo seu público alvo: a instrução era dada aos filhos dos colonos em conventos ou seminários localizados em núcleos urbanos, enquanto a catequização era feita aos indígenas aldeados em missões. A partir de 1752, os índios também deviam ser ensinados a ler e escrever, e isso para Theodoro Braga significou “o primeiro impulso evolutivo normal” do ensino primário, que o fez chegar até a República “multiplo, methodico e salutar”.

O autor entendia que oferecer instrução primária era o mínimo que o governo republicano podia fazer pela educação do seu povo, pois ela era o caminho para a prosperidade individual, que, por sua vez, seria o motor para o desenvolvimento nacional. A respeito da importância que a instrução tem no regime republicano, o autor diz o seguinte:

primacial elemento de progresso, a instrucção, que em todos os paizes civilizados tem sido objeto do maior desvelo e solitudine dos governos, o Pará republicano em tempo algum o ha decurado, e nos ultimos anos tem constituido preocupação especial da administração publica, patrioticamente empenhada em fazer do ensino em suas escolas a maior felicidade do Estado, tornando-o accessivel a todos os seus habitantes ainda nos mais afastados recantos, concorrendo para mantel-o e tornal-o proficuo, com a maior verba da sua receita (BRAGA, 1915, p.72).

Percebe-se nesse excerto que a representação da instrução como uma causa patriótica justifica o investimento do governo para promover a expansão da instrução pública primária, além do mais, seu avanço está diretamente relacionado ao grau de

civilização de uma sociedade.⁴⁷ Como Theodoro Braga e seus contemporâneos entendiam que os países europeus estavam em estágios mais elevados de civilização, eles aparecem ao longo do manual como exemplo que precisava ser considerado, especialmente no tocante à organização da escola primária.

A influencia da escola é tão grande sobre os destinos de um povo, que o valor deste póde ser medido pelo gráo de aperfeiçoamento d'aquella.

A Suissa e as nações escandinavas devem á orientação e ao summo gráo de desenvolvimento de suas escolas o logar proeminente que occupam entre os demais povos cultos.

E como ellas, outras nações da Europa e da America devem á sabia organização de suas escolas primarias, entregues a provectoros mestre-escolas, os requintes de civilização em que se acham (BRAGA, 1915, p.71).

Como se percebe, a escola primária é representada como o maior ícone de civilidade de uma nação e, por conta do atraso em que o Brasil se encontrava – em outro trecho do manual – o autor a considera uma “obra de redenção”. Mais uma representação que aparece no manual *Apostillas de História do Pará* é da escola como “laboratorio onde se manipule uma sociedade”, remetendo-se novamente à ideia de que para estar entre as nações civilizadas o Brasil precisava investir na instrução primária. Devemos lembrar que o debate educacional da Primeira República estava impregnado desse ideal civilizador da escola. Conforme Souza (1998), tais representações fazem parte da concepção liberal de educação que dominava o pensamento e a política educacional na passagem do século XIX para o XX.

A criação da Escola Normal⁴⁸ no Pará é retratada com muito entusiasmo pelo autor. Tendo ocorrido em 1871, era “fonte de luz e de saber, de perseverança, de fé e de trabalho” e deu início a “uma nova era de luz e de progresso para a educação e instrução da mocidade”, tornando-se um “nucleo intellectual preparador da inteligência e do espirito”. Essas representações acerca da Escola Normal⁴⁹ estão atreladas ao significado que a sociedade paraense deu a essa instituição nas

⁴⁷De acordo com Villela (2000), representações da instrução pública como parâmetro para definir o grau de civilização de um povo foram recorrentes no Brasil desde a primeira metade do século XIX.

⁴⁸A inspiração para criação e organização dessa instituição veio da França (TAVARES JÚNIOR, 2012).

⁴⁹Sobre a organização das primeiras escolas normais no Brasil, nas décadas de 30 e 40 do século XIX, Villela (2000, p.103) assim se manifesta: “Os dirigentes que assumem o poder nas várias províncias no período regencial, sintonizados com o pensamento iluminista que marcou fortemente as ideias pedagógicas da época, tanto na Europa quanto no novo continente, acreditavam de forma conveniente aos seus interesses que somente pela instrução se atingiria os estágios mais elevados da ‘civilização.’”

décadas de 1900 e 1910, e não de quando foi criada. Conforme Tavares Júnior (2012), no início do século XX, a Escola Normal era um dos ícones do processo de modernização em curso na cidade de Belém. Mas entre 1871 e 1890 as autoridades públicas deram pouca importância a ela, e sua capacidade de atuação foi bastante limitada. Tendo sido fechada e reaberta algumas vezes, somente a partir de 1890 ela começa a funcionar com regularidade, quando é “refundada” pelo governo republicano e passa a ter notoriedade na sociedade paraense.

Theodoro Braga explica que a instituição da Escola Normal fez surgir uma diferenciação entre os professores primários. Os diplomados pela Escola Normal eram chamados de professores normalistas e os que já exerciam a profissão sem formação específica eram chamados de professores leigos. Na XII tese do manual, são apresentados alguns professores leigos que “conseguiram assinalar no ensino os seus nomes”. São descritos como intelectuais polígrafos e chefes de família exemplares, portadores de uma conduta moral impecável e personalidade austera.

Esse tipo de personalidade, segundo Costa (2011, p.41), não condizia mais com o modelo de “bom professor” propagado na política educacional republicana.

O modelo republicano, a fim de se diferenciar do regime anterior, apresenta novos parâmetros de atuação do professor e de estrutura escolar. (...) É tecida, então, a imagem de um professor mais próximo do aluno, companheiro e condutor de um processo de instrução baseado não mais na coerção do aluno e na violência, mas no crescimento do rendimento do alunado por meio de uma determinada estratégia pedagógica. (COSTA, 2011, p.41).

Aliás, em *Apostillas de História do Pará*, “o professor” ideal para a escola primária era a mulher. A mulher foi “fadada pela natureza” para ter “innata paciência” e “natural abnegação” para o ensino. Tinha “qualidades intrínsecas” que a faziam indicada para assumir o magistério primário, visto que, nesse nível, “deixa de prevalecer a autoridade e a força coactiva para dar lugar á persuasão e á doçura na assimilação do conhecimento didactico”. Nota-se que o autor procura naturalizar a atuação da mulher na função docente e, através de representações sexistas, tenta fazer crer que ela tem capacidade de tornar o aprendizado mais eficiente.

A representação da mulher como professora não obscurece a mais tradicional representação feminina: a de mãe. No dizer de Theodoro Braga, “a mulher professora da primeira infancia será duas vezes mãe, pela carne e pelo espirito”. Apelando para a principal representação feminina, o autor de *Apostillas de História*

do Pará afirma que a “amenidade maternal” da mulher tornava o aprendizado da criança mais fácil, e a “solicitude maternal” docente contribuía para o engrandecimento da pátria. Segundo Louro (2004), a naturalização da mulher na função docente e o exercício do magistério como uma “extensão da maternidade” foram representações que ganharam força com o processo de “feminização do magistério”, que se iniciou no Brasil na segunda metade do século XIX. Tal processo necessitava ser fundamento por discursos consonantes para justificar a saída dos homens das salas de aulas do ensino primário, motivada pelo interesse em exercer atividades mais rentáveis, e legitimar a atuação da mulher fora do âmbito doméstico.

Mesmo enfatizando a importância da mulher no ensino público, a principal representação da profissão docente independe de sexo: “a educação de um povo depende, principalmente, do mestre escola”. Desconsiderando todos os outros fatores que contribuem no processo de ensino-aprendizagem, o (a) professor(a) aparece como responsável pelo êxito, ou não, da educação nacional. Isso ajuda a explicar a importância atribuída à Escola Normal, espaço privilegiado de formação docente.

Costa (2011) e Tavares Júnior (2012) mostram que a valorização do professor esteve mais no discurso do que na prática do sistema educacional paraense da Primeira República, pois esses profissionais eram mal remunerados e não contavam com boas condições de trabalho. O manual de Theodoro Braga, embora não tenha sido produzido com essa intenção, acaba por denunciar a desvalorização desses profissionais ao falar que era preciso “dignificar o professor primário.”

A figura do professor precisava ser dignificada por conta da utilidade da sua “missão” para o projeto político educacional implementado pela República: a formação cívica e patriótica dos cidadãos republicanos. Nesse sentido, em *Apostillas de História do Pará*, os alunos das escolas primárias são representados como os futuros cidadãos, não apenas conscientes de seus direitos, mas acima de tudo de seus deveres, pois o autor repete por diversas vezes que eles deveriam ser úteis à pátria. Embora a carta constitucional republicana não faça distinção de sexo para o direito à cidadania no Brasil, Theodoro Braga remete-se à formação cidadã apenas para os meninos. As meninas careciam de formação para, ao se tornarem “mães de família que possam desde já elevar o nível moral e intelectual da sociedade que constitui a pátria”.

O manual *Apostillas de História do Pará* acaba por revelar a preocupação do governo republicano com a formação dos professores primários. Por meio dele, percebe-se que existia a necessidade de forjar sentimentos cívicos e patrióticos nesses professores, haja vista que, para ensinar o amor à pátria, o docente precisava senti-lo. Aliás, esses sentimentos precisavam florescer em todo conjunto da população e, na perspectiva de Theodoro Braga, o conhecimento da História regional era o caminho para isso.

Assim, a produção de um manual de “história pátria regional”, encharcado de representações acerca da instrução pública, dos seus espaços e dos seus sujeitos, nos mostra que o governo republicano paraense percebeu o ensino de História como um instrumento eficaz para atender as necessidades do presente, no sentido de promover a formação de cidadãos alinhados política e ideologicamente com o novo regime. Contou para isso com a colaboração de intelectuais como Theodoro Braga, que, comprometido com a causa patriótica, propôs um ensino de História que, para além de trazer organizados cronologicamente os eventos do passado, buscava forjar uma identidade nacional que primava pelo regional.

4 O MANUAL DIDÁTICO *NOÇÕES DE HISTÓRIA PÁTRIA* E AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DO PARÁ

Conforme Nagle (2001), a inquietação social e o entusiasmo pela educação dos primeiros decênios do século XX propiciaram o aparecimento de uma nova categoria profissional: os “especialistas” ou “técnicos” em assuntos educacionais. Esses eram intelectuais que se dedicavam aos assuntos pedagógicos de caráter teórico e metodológico e que passaram a se ocupar das questões referentes à escolarização no Brasil e a divulgar suas ideias em livros e periódicos – a ponto de provocar uma efervescência na literatura educacional. Isso contrastava com períodos anteriores, quando tais questões eram tratadas pelos intelectuais em geral ou pelos homens públicos. A produção de manuais didáticos não ficou ileso a essa mudança. Segundo Bittencourt (2008a), a experiência pedagógica dos autores passou a ser apresentada como um diferencial das obras dessa natureza.

Nesse sentido, *Noções de História Pátria*, de Silvio Nascimento e Raymundo Proença, traz estampado na capa da 3ª edição, publicada em 1926, a indicação de que são professores do Centro Pedagógico do Pará⁵⁰ como principal referência dos autores. No Prólogo da 1ª edição, publicada em 1920, os autores fazem questão de registrar que têm mais de dez anos de prática no magistério público e particular, ou seja, fazem entender que a experiência lhes dá autoridade para indicar qual a melhor forma de ensinar História.

A estratégia de divulgação foi apresentá-lo como seguidor dos *programmas officiales*. O título de cada tópico do livro é idêntico aos conteúdos propostos pelo programa oficial, (Imagens 6, 7) e isso se deve ao fato de Silvio Nascimento e Raymundo Proença também terem participado da elaboração do currículo de História para o ensino primário em 1919.

Como reflexo das transformações pelas quais passava o campo educacional brasileiro, que obrigava as unidades federativas a promover constantes reformas na instrução primária, o governo do Pará, através do Conselho Superior do Ensino

⁵⁰Nos documentos que consultamos, não encontramos muitas referências sobre essa instituição. Apenas sabemos que ela foi criada em 1920.

Primário, convidou⁵¹ um conjunto de 16 professores que atuavam nesse nível de ensino para compor a comissão encarregada de preparar seu novo programa didático.

Belem

PROGRAMMA DO 3.º ANNO

	PAGS.
<i>Christovam Colombo</i>	
(Descobrimento da America)	7
<i>Pedro Alvares Cabral</i>	
(Descobrimento do Brasil)	12
<i>Thomé de Sousa e Caramuru</i>	
(Fundação da cidade da Bahia)	16
<i>Men de Sá</i>	
(Fundação da cidade do Rio de Janeiro)	20
<i>D. Pedro I; José Bonifácio de Andrada e Silva</i>	
(Independencia do Brasil)	24
<i>Visconde do Rio Branco; Princeza D. Izabel</i>	
(Libertação dos escravos)	27
<i>D. Pedro II</i>	
(Seu governo. A Republica)	31
<i>Castello Branco</i>	
(Fundação da cidade de Belem)	36

Imagem 6 - Sumário do manual *Noções de História Pátria*, escrito por professores do ensino primário para os alunos do 3º ano do curso elementar.

Fonte: *Noções de História Pátria* (1920) - Biblioteca Arthur Vianna, Obras Raras, Belém-Pa.

⁵¹Não foi possível identificar nesta pesquisa os critérios adotados pelo Conselho para fazer esse convite.

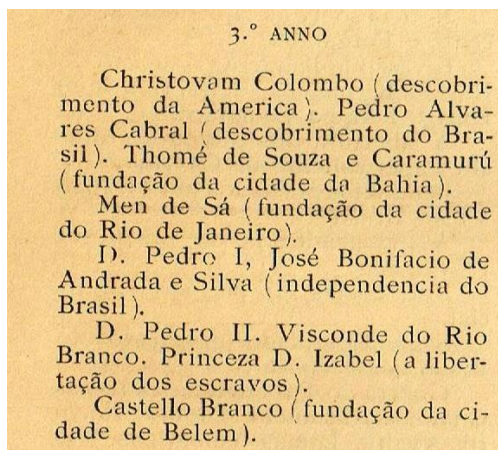


Imagem 7 - Recorte dos programas de ensino primário apresentando os conteúdos de História do Brasil para o 3º ano do curso elementar. Publicado na revista *O Ensino*, maio de 1919.

Fonte: O ENSINO: revista mensal de pedagogia e literatura (1919) - Biblioteca Arthur Vianna, Obras Raras, Belém-Pa.

Deve-se considerar que a participação de professores na elaboração do currículo é fruto dos debates sobre a escolarização no Brasil que vinham ocorrendo, no congresso nacional e nas publicações da literatura pedagógica, desde a instauração da República. E isso é apresentado no periódico *O Ensino*⁵² como uma inovação. Nele, encontramos publicações que tecem considerações elogiosas ao modo como foi conduzida a elaboração dos programas para o ensino primário⁵³, inclusive do próprio Silvio Nascimento, que, na edição de fevereiro na coluna intitulada *Em face de um problema*, escreve:

o facto é digno de applausos, merece mesmo palavras vibrantes de louvor. Não occultamos o jubilo que sentimos em ver, desse entendimento sahir prestigiada a personalidade do mestre escola: desapareceram receios, a alegria do trabalho predominou em todos os animos, a liberdade de acção caracterizou-se por um prisma, nos tempos actuaes, inteiramente original. (O ENSINO, 1919, p.63).

Sabemos da importância que, de fato, os professores têm na elaboração de um currículo. Mas, por trás do entusiasmo de Silvio Nascimento com a maneira como foi conduzida a confecção dos programas para o ensino primário, parece-nos que está a obtenção de vantagens pessoais para ele e para Raymundo Proença. Pelo que conseguimos averiguar, a escrita do manual foi simultânea à elaboração do

⁵²Editado pelo Instituto Lauro Sodré, teve duas fases de publicação. A primeira no período de 1911-1912 e a segunda 1918-1919. Além de reproduzir discursos e pronunciamentos oficiais, suas publicações mensais apresentavam os principais debates sobre a instrução pública no Pará. A maioria de seus redatores eram professores assim como seu público-alvo. Nesta pesquisa, consultamos apenas as edições de sua segunda fase.

⁵³Nas edições de janeiro e maio de 1919, constam notas e artigos tratando de tais programas.

currículo, a ponto de o livro estar pronto antes da publicação oficial do programa, ocorrida em abril de 1919.⁵⁴ Embora, no prólogo da 1ª edição conste a data de 1920 como sendo o ano de sua publicação, na revista *O Ensino*, edição de fevereiro de 1919, já são apresentados parcialmente os capítulos do livro *Noções de História Pátria* (p.78-82), e, na edição subsequente, os demais (p.118-124). Nessa mesma edição, um dos colaboradores da revista, chamado Laercio, divulga uma nota apresentando a obra e agradecendo a oferta que lhe fizeram de um exemplar.

Na edição de junho do mesmo ano, consta um artigo intitulado *Sobre as Noções de História Pátria*, que foi escrito pelos autores do manual. Este artigo se revelou uma fonte importante para nossa pesquisa, não só por evidenciar que Nascimento e Proença se anteciparam à publicação oficial dos programas de ensino, mas por também nos permitir visualizar os debates travados por eles na legitimação da obra perante os pares (professores do ensino primário e historiadores), visto que, nesse texto, eles se justificavam perante as críticas que receberam e afirmavam a concepção de ensino de História que tinham.

O “livrinho” – expressão utilizada pelos seus idealizadores – destinava-se aos alunos do terceiro ano do curso elementar⁵⁵. O direcionamento do público alvo é representativo da perspicácia dos autores, haja vista que, pela reformulação que foi feita no ensino primário, o ensino de História do Brasil passou a ser incluído a partir do segundo ano do curso elementar. Se anteriormente não havia essa disciplina nos três primeiros anos do ensino primário, dificilmente também haveria manual didático adequado para os estudos nesse nível de ensino - estratégia certa dos autores.

Em portaria de 27 de abril de 1920, a Directoria de Instrução Publica Primaria do Estado, por meio de seu diretor Paulo Maranhão, manda adotá-lo nos estabelecimentos de ensino paraenses. Isso deu grande expressividade para a obra, pois sua primeira edição, de 3.000 exemplares, foi esgotada em pouco mais de um ano.⁵⁶

De acordo com Bittencourt (2008a), a política de distribuição de livros escolares, desde o Império até o início da República, não foi eficiente. Mas o fato de o manual *Noções de História Pátria* ter sido recomendado por um órgão

⁵⁴Chegamos até esta data através da reprodução dos programas de ensino que constam no volume 11, de maio de 1919, da revista *O Ensino*.

⁵⁵A expressão utilizada pelos autores está carregada de ironia, sendo essa uma figura de retórica, o uso do diminutivo aponta para a grandeza de algo que se realiza.

⁵⁶Essa informação está no prólogo da 2ª edição do livro, que supomos ter sido editada em 1921.

governamental nos permite inferir que ele circulou entre alunos e professores. Já a tiragem da primeira edição e por ter, em 1926, chegado à terceira edição, evidencia a dimensão de sua utilização nas escolas do Estado do Pará, fazendo parte da cultura escolar daquele período e portando representações de uma História a ser ensinada.

Observa-se, na obra, grande preocupação dos autores com os procedimentos metodológicos a serem adotados pelos professores ao ensinar eventos da nossa História às crianças. As “despretensiosas orientações pedagógicas” sinalizam o desejo dos autores em contribuir para uma renovação no ensino dessa disciplina.

A demanda pela renovação do ensino de História não foi um evento isolado. Ela acompanhava as transformações que estavam ocorrendo no campo educacional brasileiro desde a instauração da República. A partir desse evento, difunde-se “a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização” (GONTIJO, 2006, p.2). E também, estava relacionada com a difusão das teorias educacionais que propunham novas metodologias de ensino. Desse modo, a obra dos dois professores nos permite entrever os diálogos que eles travaram com sua época.

4.1 A LEGITIMAÇÃO DA OBRA PERANTE OS PARES: DIÁLOGOS COM OS CRÍTICOS

Segundo Bittencourt (2008a, p.86), “quando os autores se encarregavam da publicação de seus próprios textos, tinham o hábito de enviar um exemplar aos jornais, sendo que, várias vezes, os elogios jornalísticos eram incorporados às edições sequenciais dos livros”. O manual *Noções de História Pátria* foi publicado pelas Oficinas Gráficas do Instituto Lauro Sodré⁵⁷, mas nos parece que a divulgação da obra ficou a cargo dos próprios autores, pois Laércio (O ENSINO, 1919, p.145) e Santino Ribeiro (O ENSINO, 1919, p. 225-226), ao tecerem seus comentários sobre a

⁵⁷O Instituto Lauro Sodré funcionava como uma escola profissionalizante, atendendo alunos considerados de vulnerabilidade social. Ainda são escassas as informações acerca de suas atividades de editoração.

obra na revista *O Ensino*, agradecem a oferta de um exemplar. Subentende-se que foi ofertado pelos autores, mas isto não é exposto claramente.

Como analisamos um exemplar da terceira edição, encontramos na parte intitulada “opiniões da imprensa”, uma sequência de comentários feitos sobre o livro em periódicos e jornais da capital paraense. No excerto extraído de um deles, *A Razão*, fica bem mais explícito o esforço que os autores empreenderam para a divulgação de sua obra quando o sujeito que faz a nota se dirige diretamente a eles para agradecer o recebimento de um exemplar.

Sendo essa uma das formas de legitimar a obra perante o público, os professores escolheram cuidadosamente os trechos a serem incluídos nessa parte, de modo que as críticas foram suprimidas indo à publicação apenas os elogios que receberam. Mas aquilo que quiseram esconder do leitor, eles evidenciaram na revista *O Ensino*, utilizando-a como um dos meios de legitimar o manual perante os pares.

Exemplo disso é o fato de no livro constarem apenas as considerações elogiosas que o professor de iniciais J. C. O., redator de *A Palavra*, fez na edição de 22 de maio de 1920. Entretanto, no artigo publicado “Sobre as NOÇÕES DE HISTÓRIA PÁTRIA” (*O ENSINO*, 1919, p.243-247), os autores rebatem as críticas que esse professor fez acerca da ausência de alguns conteúdos no manual, dando como justificativa o fato de seguirem o programa de ensino para aquele ano, alegando que incluir o que não estava previsto seria uma forma de adulterar o programa oficial, e eles concluem dizendo:

não nos propusemos a escrever um livro de História, na *filiação* ABSOLUTA dos factos: cingimo-nos aos programmas, e ...se erramos, é menor o erro ou desaparece a culpa, quando a outros cabe bôa parcella de responsabilidade. (*O ENSINO*, 1919, p.243-247. Grifo dos autores).

É interessante notar que, para rebater a crítica, os autores dividem a responsabilidade com os elaboradores do programa, omitindo nas suas argumentações sua participação. Como se ambos não fizessem parte da comissão que os elaborou, em trecho anterior, afirmaram “o nosso trabalho obedeceu a uma diretriz, não traçada por nós, e sim delineada pelos programas.”

Para se justificarem perante o colega de profissão, os autores se isentam de qualquer culpa que venha recair sobre eles acerca da seleção dos conteúdos para o

manual, alegando estarem apenas seguindo os ditames oficiais. No entanto, logo nas primeiras linhas desse mesmo texto, eles não conseguem ocultar quão lisonjeados estavam em ter participado da comissão encarregada pelo Conselho Superior do Ensino Primário de organizar os programas de ensino, tendo sido essa informação também acrescentada na segunda edição como forma de evidenciar o lugar de fala deles.

Na análise do manual e do artigo que escreveram para *O Ensino*, percebe-se que o lugar de fala que os autores assumem é o de professores do ensino primário. Foi por pertencerem a essa categoria docente que tomaram parte na elaboração dos programas de ensino e a autoridade deles, para fazer convencer que o manual *Noções de História Pátria* está adequado ao ensino de História no 3º ano do curso elementar, vinha da experiência que tinham com a prática docente.

Porém, antes que lhes fosse reconhecida a autoridade da qual se investiam, Nascimento e Proença tiveram seu livro analisado por quem já tinha o discurso autorizado sobre a História e seu ensino. Assim, para ser adotado pelas escolas primárias do Estado, a “Directoria da Instrução Pública Primária” nomeou uma comissão encarregada de avaliar a pertinência da obra às finalidades do ensino de História, pois

os livros destinados ao uso dos alunos e professores das escolas públicas eram submetidos à aprovação do Conselho Superior de Instrução Pública, que assegurava o controle ideológico, a qualidade didática e a adequação científica dos livros(COELHO, M., 2003, p.2).

Reconhecendo a erudição dos seus membros como aquilo que os capacitava para tal ação, a “douta comissão” assim foi descrita pelos autores no prólogo da segunda edição do manual *Noções de História Pátria*:

Dr. Arthur Porto, digno educador, professor em disponibilidade de Historia do Brasil, Geral e da América, da Escola Normal deste Estado; dr. Henrique Santa Rosa, abalisado engenheiro paraense e illustre historiographo; dr. Manuel Lobato, competente professor de Historia Geral e da América, da Escola Normal. (NASCIMENTO; PROENÇA, 1920).

Mesmo afirmando que ficaram honrados com “o julgamento de tão conspícuos homens de letras”, ao que parece o “douto parecer” da comissão não foi aceito com naturalidade pelos dois professores, pois eles, utilizando-se de figura de

retórica, referem-se ao manual que produziram como “livrinho”, “obrinha” e afirmam que a comissão deu ao manual importância acima da que lhe era devida.

Não julgáramos, entretanto, que iríamos merecer honra tamanha, vendo a nossa obrinha estudada por uma douta comissão (...).

[...]

Ao nosso livrinho, modestamente elaborado para o terceiro ano elementar, a illustre comissão, emprestou proporções mais elevadas de obra gymnasial ou acadêmica e, sob tal aparência, a apreciação foi severa, utilizando-se para esse exame de um rigoroso microscópio crítico... (O ENSINO, 1919, p.244).

Nas palavras dos autores, subentende-se a existência de uma hierarquização na produção didática daquele período. Inclusive, antecipando-se ao juízo do leitor, iniciam o prólogo da primeira edição, advertindo que a obra deve ser considerada antes um livro de leitura que propriamente um compêndio de História.

De fato, Choppin (2009) mostra que existem diferenciações na classificação do livro escolar. Por exemplo, um livro de leitura difere de um compêndio pela função que ocupa na apresentação do conhecimento escolar. Enquanto o compêndio tem uma função sintética, sendo apresentado como uma versão abreviada de obras científicas, o livro de leitura tem uma função pragmática, visando à aquisição de mecanismos, como domínio de leitura e escrita.

O que levou os autores a estabelecer essa diferenciação da sua obra em relação a outras congêneres não se explica apenas por termos conceituais, mas pelo contexto de produção da literatura didática brasileira. Compêndios, geralmente escritos por historiadores de renome ou professores com vasta experiência em pesquisa e ensino, eram resultado de pesquisas mais apuradas e foram comumente utilizados no ensino secundário e, de modo geral, promoviam a vulgarização do conhecimento sem abrir mão do rigor científico. Livros de leitura, utilizados especialmente no ensino primário, tinham como principal finalidade o aprendizado da língua nacional e a apreensão de valores cívicos e morais, pelo nível de ensino a que eram destinados, suas narrativas eram mais literárias do que históricas e não eram adotados para o estudo de uma matéria específica.⁵⁸ Para isso, “existia o livro da disciplina, organizado por nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os programas de ensino” (BITTENCOURT, 2008a). Assim, poderíamos

⁵⁸Sobre as funções didáticas e sociais dos livros de leitura, ver Silva (2010) e Ordonhes (2013).

afirmar que nem livro de leitura, nem compêndio, *Noções de História Pátria* poderia ser classificado no gênero dos livros de disciplina.

Esse manual marca a entrada dos dois professores na seara da produção didática, que era dominada por intelectuais de renome, cujo lugar de produção lhes garantia uma “idoneidade intelectual”, como era o caso do IHGB ou do colégio Pedro II, isso em caráter nacional; regionalmente, “institutos congêneres” garantiam a credibilidade dos autores⁵⁹ (BITTENCOURT, 2008a). No entanto, a falta de uma instituição renomada, marcando o lugar de produção do livro de Nascimento e Proença, exigiu deles habilidades retóricas para angariar credibilidade ao seu manual, por exemplo, classificam-se como “simples mestres escolas” e direcionando-se aos críticos, pediam para que não exigissem mais do que eles podiam oferecer, mesmo porque, no processo de escrita, visaram a ser compreendidos por “crianças ainda no limiar do grande edificio da instrução, fazemo-nos entendidos por ellas e, talvez, por isso, com essa preocupação, é possível que tenhamos claudicado.” (O ENSINO, 1919, p.247).

A possibilidade de a obra representar um fracasso intelectual dos autores é combatida discursivamente na revista *O Ensino*, pela apresentação sistemática de citações bibliográficas que referendam a forma e o método com que apresentavam os conteúdos de História Pátria no manual que haviam produzido. O artigo que escreveram era uma resposta ao “douto parecer” da comissão que avaliou o manual. (O ENSINO, 1919, p.243-247)

Para dizer que o conhecimento que tinham de História não se resumia ao que estava no manual, Silvio Nascimento e Raymundo Proença citam os seguintes trechos de *Methodologia da Historia na Aula Primaria*, escritos pelo professor Jonathas Serrano:

<<Grave erro, porem, seria suppôr que a mestra ou mestre deva dizer aos alumnos, sobre o ponto, tudo quanto estudou. A selecção, a dosagem: eis outras dificuldades, e das maiores.
<<É indispensável saber muito bem tudo quanto se ensina, mas não se deve ensinar tudo quanto se sabe.
<< Na verificação do aproveitamento do alumno, não se deve exigir tudo quanto se ensinou, mas deve-se ter ensinado tudo quanto se exige.>> (O ENSINO, 1919, p.243. Grifo dos autores).

⁵⁹ Wanessa Cardoso (2013) apresenta uma listagem dos sócios do IHGP que produziram obras didáticas. Além dessa, as instituições de maior prestígio eram o Ginásio Paes de Carvalho e a Escola Normal.

Para justificar a inclusão, no fim de cada lição, de notas que indicam aos professores os principais pontos que devem ser discutidos e sob quais aspectos devem ser reforçados, os autores se remetem à obra do Dr. F. Pinheiro Bittencourt, *Compendio de Pedagogia Escolar*, onde o “abalisado pedagogo” apresenta as finalidades do ensino de História:

<<No ensino da História deve o professor ter em vista um triplice fim: tornar conhecidos os *personagens* e os *factos capitaes*, que não podem ser ignorados; fortalecer o sentimento do patriotismo, e habituar os alunos ao juízo e ao raciocínio.>> (O ENSINO, 1919, p. 245. Grifo dos autores).

O grifo dessa citação serviu para Nascimento e Proença explicarem por que privilegiaram determinados personagens históricos, em detrimento de outros.

Todavia, o ápice da argumentação dos autores, direcionada aos membros da comissão julgadora, se dá quando justificam a atribuição do título de almirante a Pedro Álvares Cabral. Eles elencam uma sequência de livros que referendam a titulação que atribuíram ao navegante português. O primeiro que mencionam é o compêndio *Pequena História do Brasil*, de J. Maria Lacerda, na sua versão completada por Olavo Bilac, indicando, inclusive, que foi aprovado pelo Conselho da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro); o segundo a ser citado é o livro *As duas Américas*, de Candido Costa, que apresenta farta documentação para fundamentar sua obra; para mostrar a recorrência de tal termo, em seguida, se remetem a *Vultos e Descobrimientos do Brasil e da Amazônia*, escrito por dois intelectuais paraenses, Ignacio Moura e Estephano Silva; por último, deixaram aquela de maior importância para a argumentação que estruturaram, trata-se de um trecho dos *Annaes do Collegio Progresso Paraense, em Homenagem ao Tricentenário da Fundação da Cidade de Belém do Pará, 1907-1915*, escrito pelo próprio Arthur Porto, um dos membros da dita comissão. Para Nascimento e Proença, não era preciso ir além, pois essa última citação se constitui em “prova de valor”. A noção de prova pode ser interpretada aqui como um argumento retórico, haja vista que, segundo Ginzburg (2002), ela não é característica apenas da historiografia positivista, mas também parte integrante da retórica.

Além desse debate acerca do conteúdo de *Noções de História Pátria*, a legitimação desse manual parece vir da própria área de conhecimento a que está veiculado. Deduzimos isso com base numa citação da obra *A Educação Nacional*, de José Veríssimo, que foi estrategicamente alocada no frontispício do manual:

a educação nacional se não pode fazer senão pelo estudo da pátria, e no estudo da pátria a sua história e, quasi poderia dizer, a parte principal. [...] todas as nações compreenderam que o sentimento nacional e conseguintemente, o patriotismo, se inspiram no conhecimento da pátria e da sua historia, isto é, da sua vida. (VERRÍSSIMO, 1906 apud NASCIMENTO; PROENÇA, 1920).

Nas palavras de Veríssimo, observa-se que o ensino da História do Brasil era o principal sustentáculo da educação nacional republicana e tinha por finalidade estimular sentimentos patrióticos para forjar a nação. Pois bem, apresentando ao leitor a importância que se atribuía ao estudo da História Pátria, os autores querem mostrar que manuais como o que escreveram se faziam necessários nas escolas brasileiras.

4.2 AS PROPOSTAS METODOLÓGICAS E AS TÉCNICAS PARA ENSINAR HISTÓRIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX: O LUGAR DA PEDAGOGIA DA HISTÓRIA NA OBRA DE SILVIO NASCIMENTO E RAYMUNDO PROENÇA

Novas metodologias para ensinar História é um assunto de grande interesse para a maioria dos professores que atuam na educação básica no Brasil, em virtude da apatia de grande parte dos alunos nas aulas de História. Embora sejamos constantemente tentados a interpretar o novo como sinônimo de contemporâneo, essa discussão já ocupou grande espaço no debate de intelectuais e professores, que estavam preocupados com a prática docente e com o aprendizado em História, ainda nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Fonseca (2004, p.50):

não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República tenha alterado a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento. Mas é importante destacar uma preocupação mais evidente com os métodos empregados. (FONSECA, 2004, p.50).

Nosso levantamento bibliográfico e documental nos colocou de frente com uma demanda pela renovação do ensino de História, na historiografia que trata sobre esse tema e, também, no manual *Noções de História Pátria*. As propostas de inovação metodológica para o ensino de História nas primeiras décadas da República deixam transparecer a dificuldade em alcançar na prática pedagógica escolar os objetivos do governo republicano para essa disciplina, de modo que

representações depreciativas passaram a ser feitas das metodologias que eram adotadas. Mas como era pensado/teorizado o ensino de História nesse momento?

No Brasil, Schimdt (2004), Freitas (2006) e Gasparello (2006, 2011) já demonstraram que, entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do XX, passamos por um processo de pedagogização da História, ou seja, o ensino e a aprendizagem em História foram discutidos sob o campo de visão e interpretação da pedagogia, mesmo quando eram os historiadores que o faziam. Nesse sentido, os intelectuais da área que se propuseram a escrever sobre a temática não tinham como eixo norteador os fundamentos da ciência histórica, mas sua prática como professores de História e os pressupostos da teoria educacional vigente na época.

Nesse período, circulava no Brasil a pedagogia do método intuitivo, referência para as políticas educacionais e para a literatura didática da Primeira República, que era apresentado como um método inovador que tornaria o ensino eficiente. Seu princípio de ação se dava através de estímulos sensoriais, que exigiam a utilização de variados materiais didáticos para tornar o conhecimento palpável, real, concreto (SAVIANI, 2007).

Exemplo de como o método intuitivo esteve presente nas escolas brasileiras são os programas de ensino adotados nas escolas primárias do Estado do Pará, em 1919. Comentando sobre a adoção desse método, o professor, cujas iniciais do seu nome são F. S., assim escreveu:

esse meio ou methodo, como vulgarmente hoje se diz, é de real vantagem para o ensino primário porque evita decorações de regras, muitas vezes longas, como a da operação de dividir números inteiros; e a lição constituída de exemplos tirados da natureza, deleita o alumno, tornando o ensino interessante pelos horizontes que de dia para dia ele, alumno, vai descortinando.

[...]

Em aula, temos observado que tomado um objeto ou cousa conhecida da criança e feita uma explicação clara, positiva, sempre do simples para o composto, partindo do concreto para o abstracto, noutro exemplo, o discípulo antes de responder, procura conhecer como isto ou aquillo se opera ou se modifica (O ENSINO, 1919, p.167-168).

Nas palavras desse professor, é possível notar o entusiasmo com o qual era retratado tal método. Louvado por fazer da matéria estudada um objeto de deleite do aluno através de exemplos práticos, o princípio da intuição rompia com um tipo de aprendizagem que promovia apenas a decoração dos conteúdos, revestindo-se da

autoridade de quem aplica esse método para mostrar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

4.2.1 Ensinar e aprender história na perspectiva da pedagogia da história de Jonathas Serrano

O processo de pedagogização da História teve início ainda no Império. Conforme Gasparello (2006) a produção didática dos professores do Colégio Pedro II tinha como finalidade fazer a mediação entre o conhecimento histórico organizado cientificamente e o nível de ensino no qual os professores teriam que ministrar o conteúdo. Isso se dava pela adequação da linguagem empregada nos textos, que vinham acompanhados de suportes metodológicos para os professores.

Freitas (2006), ao investigar a construção de uma teoria para o ensino de História no Brasil na primeira metade do século XX, ressalta a confluência da pedagogia com a História e nos revela que no cerne das preocupações dos intelectuais que se ocuparam dessa tarefa estava a defesa da

história como ciência e o ensino de história como transposição da pesquisa de ponta produzida no ambiente dos Institutos ou da universidade. Todos defendiam uma finalidade para os saberes de Clio na aula secundária; condenavam as estratégias de ensino baseadas na psicologia das faculdades e advogavam pela especificidade dos conteúdos de história destinados aos adolescentes (FREITAS, 2006, p.263).

Observamos que a pedagogia da História que se desenvolve no Brasil nesse período – embora seja isso também – vai além de “um conjunto de instruções e de material para seu ensino” (BRUTER, 1997 apud GASPARELLO, 2006), pois eram postos em debate a pesquisa e o ensino de História, as finalidades do ensino dessa disciplina e a adequação dos conteúdos ao desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Em virtude disso, é possível observar constantes críticas aos métodos “tradicionais” de ensino adotados nas escolas, em especial para ensinar História. Bittencourt (2008b) ressalta que, frequentemente, esses métodos “tradicionais” eram associados aos métodos mnemônicos, que, originalmente, visavam a desenvolver no aluno a capacidade intelectual de memorizar, através de uma memorização consciente dos conteúdos. Mas, na prática, o que se tinha era um ensino que

promovia uma memorização mecânica, em que o aluno tinha que “aprender de cor” o maior número possível de nomes, datas e fatos históricos. Desse modo, o alvo das críticas não era a memorização em si, mas essa prática de ensino que estimulava os alunos a apenas decorar as lições dos manuais didáticos.

Exemplo de intelectual que se manifesta contra os métodos que estavam sendo empregados nas aulas de História de então é o professor da Escola Normal do Distrito Federal, Jonathas Serrano, que, em 1917, publica um manual didático destinado aos professores do ensino primário, intitulado *Methodologia da História na aula primária*.⁶⁰ Nessa obra, segundo Freitas (2006), Serrano apresenta os primeiros fundamentos da sua pedagogia histórica. Suas propostas metodológicas foram elaboradas considerando, especialmente, a literatura pedagógica que circulava na época e sua prática de ensino como professor de História. Esse manual pedagógico inspirou a produção do manual *Noções de História Pátria*.

Crítico ferrenho da memorização mecânica dos conteúdos, Serrano apresenta uma sequência de métodos que os professores deveriam adotar para tentar acompanhar o desenvolvimento cognitivo das crianças e tornar o ensino de História mais atraente aos olhos dos alunos. No capítulo intitulado “Methodos historicos”, o autor explicita cada um deles.

Schmidt (2004), ao analisar a influência de Serrano na construção do código disciplinar de História no Brasil, sistematiza os métodos propostos pelo professor da seguinte maneira:

1. método etnográfico, que expõe os acontecimentos “da vida completa” de um povo, depois de outro e, assim, sucessivamente. [...];
2. método sincrônico. O estudo simultâneo dos fatos de diversos povos facilita a compreensão do conjunto. [...];
3. método cronológico, também chamado progressivo, expõe os acontecimentos na mesma ordem em que se deram. [...];
4. método regressivo. Segundo Serrano, sua originalidade está em partir da época atual ou contemporânea e ir estudando os antecedentes, até chegar aos fatos mais remotos. [...];
5. método anedótico e biográfico. Expõe os fatos do passado humano tendo como referência uma personalidade, escolhida por sua importância. [...];
6. método continuado. Distribui a história universal ou a história de um país pelos diversos anos do curso, dividindo-a em épocas, desde o passado até o presente. [...]; e

⁶⁰Serrano também foi professor no Colégio Pedro II e membro do IHGB. Sua produção didática inclui manuais de metodologias destinados aos professores, como o que já citamos, e também *Como se ensina História*; e manuais didáticos de conteúdo específico destinados a professores e alunos do curso secundário, como *História do Brasil* e *Epítome de História Universal*.

7. método concêntrico. Distribui a história em vários ciclos; dentro de cada um apresenta uma vista geral de todos os fatos, começando pelos mais importantes. (SCHMIDT, 2004, p. 198-200).

Schmidt (2004) nota que a apresentação desses métodos vinha acompanhada de algumas ressalvas no sentido de orientar para que os professores não deturpassem as propostas de Serrano e caíssem no método “tradicional.”

Juntamente com as novas metodologias, Serrano também apresentava nessa obra algumas técnicas que deveriam ser utilizadas nas aulas de História, tais como o uso do cinematógrafo, organização de “questionários metódicos”, preleções curtas e envolventes, leituras comentadas, utilização de sinopses, exercícios escritos e orais.

Percebe-se que, dos novos métodos e técnicas apresentados por Serrano nem tudo era inédito. O grande diferencial das suas propostas consiste na abordagem que ele sugere que seja feita pelo professor. Este deve considerar a capacidade cognitiva em acordo com a idade dos seus alunos e precisa empenhar-se ao máximo para ser cativante diante deles.

Serrano não deixou de pontuar as dificuldades que surgem no ensino de História para desenvolver no aluno a noção de tempo de modo que ele possa se situar historicamente. De acordo com ele, “tendencia natural do alumno é aplicar a qualquer época os mesmos processos e dahi anachronismos não raro comicos” (SERRANO, 1917 apud SCHMIDT, 2004, p.201). A sugestão para superar tal dificuldade era estabelecer comparações entre o presente e o passado, apontando as permanências e as rupturas ocorridas ao longo do tempo.

As novas metodologias propostas por Serrano não visavam somente a impactar o modo como são trabalhados os conteúdos históricos, mas evidenciam mudanças que estavam sendo propostas no próprio papel de professores e alunos, pois, na pedagogia histórica dele, “o aluno não é o centro do processo, mas ganha alguma importância na relação ensino-aprendizagem. Seu esforço e qualidades auxiliam na condução da aula, além de o professor também aprender, no momento que ensina” (FREITAS, 2006, p.87).

Cabe destacar que a inovação que Serrano propõe não é uma manifestação isolada, é fruto do diálogo que ele manteve com sua época. Inspirando-se nas teorias educacionais, que clamavam por uma renovação pedagógica, ele esteve atento às finalidades do ensino de História no período republicano.

Procedimento semelhante se deu na produção do manual *Noções de História Pátria*. Mostrando que estavam acompanhando o debate que vinha ocorrendo em torno dos métodos de ensino, Raymundo Proença e Silvio Nascimento tecem duras críticas aos métodos que estavam sendo aplicados nas aulas de História. No Prólogo da primeira edição do manual *Noções de História Pátria*, dizem os autores que “o ensino desta disciplina, na escola primária, era uma tortura para os alunos e mestres pelo facto de seguirem aquelles o rotineiro processo da decoraçãõ, hoje, felizmente, prescripto como inócuo, contraproducente e perigoso, quiçá”. Vejamos que a crítica aqui se dirige à memorização mecânica de conteúdos promovida no ensino de História, e os autores se mostram conhecedores de teorias pedagógicas que se contrapõem a esse tipo de metodologia. Eles reafirmam isso no prólogo da segunda edição, “supuzzemos que seria um serviço, por nós prestado á instrucçãõ da nossa terra, a organizaçãõ de algumas noções de História Pátria, de accõrdo com os modernos methodos pedagogicos.”

Nascimento e Proença não deixam claro no manual quais seriam esses “modernos methodos pedagogicos”⁶¹, mas mostram estar em sintonia com as inovações metodológicas propostas por Serrano, pois eles fazem uma citação da obra *Methodologia da Historia na aula primária* para justificar a estruturação dos capítulos do manual, que apresentava textos curtos, abordando o conteúdo apenas superficialmente. Com a referência à obra de Serrano, os autores estavam querendo ressaltar que a produção didática deles foi feita tendo em vista o nível de ensino a que se destinava o manual e a necessidade da intervenção do professor no processo de ensino e aprendizagem em História.

Schmidt (2004) afirma que a produção didática de Serrano é um marco na utilização de recursos pedagógicos – como gravuras e mapas – como método para o ensino de História. Os dois manuais que analisamos – *Apostilas de História do Pará*, de 1915, anterior à obra de Serrano, que é de 1917, e *Noções de História Pátria*, de 1920 – reiteram o que a autora nos afirma. No primeiro manual, só temos texto, e a única parte que aparece em destaque é o título, nenhum recurso é utilizado pelo autor. Já no segundo manual, o texto é acompanhado de imagens, e as palavras que os autores consideram importantes para o entendimento do tema são colocadas

⁶¹ Talvez, com a utilização dessa expressão os autores queriam colocar sua obra em sintonia com os pressupostos da pedagogia moderna, uma concepção pedagógica renovadora que estava fundamentando os debates acerca da educação no Brasil daquele período.

em destaque. Ao final de cada capítulo, há um glossário e orientações para o professor indicar no mapa a localização dos eventos ali abordados.

Os autores de *Noções de História Pátria* buscaram inspiração nos pressupostos metodológicos de Serrano. Observamos que eles indicam ao professor que as lições devem ser apresentadas em forma de “pequenas palestras” – são as “preleções curtas e envolventes” de Serrano – e orientam para que sejam feitas comparações entre o passado e o presente. Adotam o método “anedótico e biográfico” como meio de organizar a História do Brasil, e com esse mesmo método dedicam o último capítulo à História do Pará.

Nascimento e Proença parece que violaram as recomendações de Serrano para não exceder na importância dos vultos históricos, pois não são feitas referências às ações coletivas na História. Se para Serrano haveria dificuldade de abordar determinados fatos históricos utilizando o método biográfico – um exemplo, seria a escravidão negra no Brasil – para os autores de *Noções de História Pátria*, isso não foi problema. Elegeram o Visconde do Rio do Branco e a Princesa Isabel como protagonistas da libertação dos escravos, silenciando sobre o funcionamento do sistema escravocrata, apresentando apenas o seu fim como fruto da generosidade de alguns poucos que assinaram leis ou que bradaram contra a escravidão.

As análises da imprensa sobre o livro, majoritariamente, ressaltam os aspectos metodológicos da obra. Isso para nós é revelador do que preocupava aqueles que estavam envolvidos com a educação escolar naquele período: a metodologia de ensino. Nem tanto o conteúdo, mas a forma era o que se destacava nas “opiniões da imprensa”, corroborando a existência de uma demanda pela renovação do ensino de História.

4.3 ENTRE ESTAMPAS E TEXTOS: ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

Silvio Nascimento, em um artigo escrito para a revista *O Ensino*, dimensiona a importância do ensino de História para a construção do sentimento nacional já na escola primária. Segundo ele,

inferiorizal-o, com o intuito de enaltecer o de outras materias, seria crime de lesa patriotismo. Ha espiritos, e não poucos, que apregôam

systematicamente o desvalor dos conhecimentos dos factos historicos, sob a alegação de que é torturante citar datas e enumerar feitos. (NASCIMENTO, 1919, p.110).

Percebe-se que a intenção do autor é chamar atenção para a importância dessa disciplina escolar. No entanto, o que está evidenciado aí é a existência de disputas na composição curricular do ensino primário e, embora, as finalidades do ensino de História atendessem as necessidades do regime republicano, não havia unanimidade quanto à sua adoção, sendo apresentado como argumento contrário o método utilizado nas aulas de História.

Tentando romper com isso – conforme já sinalizamos – Nascimento e Proença optaram pelo método biográfico para apresentação da História do Brasil. Tal opção desvela a História metódica como suporte teórico e metodológico para a construção da narrativa histórica dos autores, de modo que os vultos e personagens históricos eram apresentados como exemplos a serem seguidos. Para reforçar essa ideia perante os leitores, distribuíram por entre os textos uma boa quantidade de recursos iconográficos - estampas, gravuras e fotografias - que retratavam os personagens mais importantes citados nas lições (Imagens 8, 9).

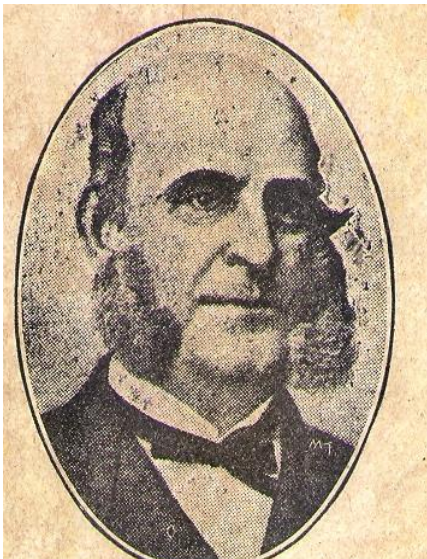


Imagem 8: Visconde do Rio Branco. Iconografia presente na lição *Visconde do Rio Branco; Princesa D. Izabel.*

Fonte: *Noções de História Pátria*, 1920.

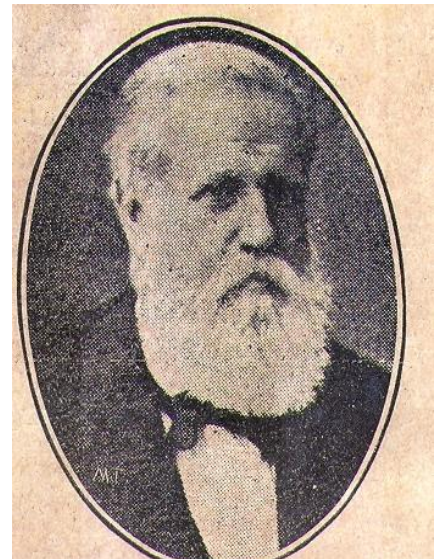


Imagem 9: D. Pedro II. Iconografia presente na lição *D. Pedro II.*

Fonte: *Noções de História Pátria*, 1920.

Os recursos iconográficos estão presentes em todas as lições. Notamos a recorrência da reprodução de símbolos oficiais que representavam, ou que já

representaram, o poder político constituído no Brasil e no Pará. Constam no livro os escudos do reino de Portugal, do Império do Brasil, da República dos Estados Unidos do Brasil, do Estado do Pará e da cidade de Belém. Certamente que essas representações não foram inseridas aleatoriamente, elas estão articuladas semanticamente com os textos, portanto, traduzem a predominância de um ensino pautado nos eventos da História política.

Observamos, no manual de Nascimento e Proença, grande preocupação com os procedimentos metodológicos a serem adotados pelos professores ao ensinar eventos da nossa História às crianças, contendo ao final de cada lição orientações pedagógicas que são reveladoras das suas concepções teóricas e do tipo de ensino que os autores projetaram para o terceiro ano do curso elementar.

Como se direcionassem sua mensagem às crianças oriundas de famílias pobres que frequentavam as escolas públicas, Nascimento e Proença orientam o docente a pôr “em relevo o valor e a tenacidade de Colombo, que, embora de condição humilde, conquistou um nome celebre”. Em acordo com o pensamento liberal, os autores queriam repassar a ideia de que não eram as condições socioeconômicas que definiam a capacidade de atuação do sujeito.

Ainda sobre a concepção de História dos autores, é notável que para eles comparações entre o passado e o presente deveriam ser feitas para evidenciar o progresso tecnológico das sociedades humanas, mostrando, assim, adotar uma perspectiva evolucionista de História. Nessa mesma perspectiva, dizem para os professores confrontarem “a superioridade dos civilizados” (europeus) em relação aos selvagens (indígenas), aliás, esses não são percebidos como sujeitos históricos, e nas poucas referências que são feitas a eles, estão sempre representados como passivos diante da ação dos colonizadores.

Ao colocar os europeus como superiores e os indígenas como selvagens, os autores estão propagando representações que permeavam a historiografia na qual se embasaram, visto que, embora não citassem nomes, expressões como “segundo a opinião de bons autores” ou “disse um historiador” indicam que os dois professores não escreveram sem utilizar-se de referências bibliográficas da área.

O termo “civilizados” vem ainda carregado de um sentido que equipara os membros da sociedade brasileira e paraense com os europeus (povos superiores), haja vista que França (2004) e Tavares Júnior (2012) mostram ter sido, desde a segunda metade do século XIX, lugar-comum nos discursos de políticos e

intelectuais do Brasil e do Pará o emprego desse termo para referendar o processo de modernização pelo qual passavam algumas cidades brasileiras, entre elas Belém do Pará. Inclusive, circulava a ideia da existência de uma “civilização paraense”, conforme proferiu o governador João Coelho, em mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Pará no dia 07 de setembro de 1910.

A escravidão, como instituição, é rechaçada pelos autores, mas o escravo, como sujeito, não é percebido por eles. Empregando a força enunciativa da expressão “desgraçados negros”, os escravos são apresentados apenas como vítimas do sistema escravocrata. Ao professor fica a tarefa de mostrar os horrores da escravidão, de modo que impressione os alunos com sua narrativa e eles a abominem, tanto quanto a detestam os autores.

Praticamente em todas as orientações pedagógicas que constam ao final de cada lição, os autores colocam o verbo utilizado no imperativo: faça, diga, confronte, fale, converse, mostre e outros mais. Os exemplos citados já nos dão a dimensão de como os autores utilizaram o emprego desses verbos para impor uma autoridade aos professores. No entanto, é curioso que na lição que trata da transição do regime monárquico para o regime republicano os autores não fazem a conjugação verbal no modo imperativo. Para indicar ao professor a necessidade de fazer a diferenciação entre Monarquia e República, Nascimento e Proença assim se expressam:

seria conveniente que desde logo se fizesse a criança compreender em que differem os regimes monarchicos – *governo de todos exercidos por um só* – e republicano – *do povo pelo povo*; quaes as prerrogativas attribuidas ao povo, de poder escolher, livremente, na Republica, o seu presidente, que administra por tempo determinado emquanto essa faculdade não lhe é dada na Monarchia, por ser a successão direito dos descendentes do monarcha. (NASCIMENTO; PROENÇA, 1920, grifo dos autores)

A mudança do tempo e do modo verbal é uma estratégia utilizada por eles, que deixa revelar uma tensão entre o que eles querem que o professor ensine e o que eles possibilitam que o professor ensine. Para começar, a Proclamação da República não constava nos *Programas de Ensino de 1919* para o terceiro ano do curso elementar, era conteúdo apenas para o quarto ano, e sua inclusão foi opção dos autores. Na narrativa que construíram silenciaram sobre a participação (ou não) do povo na instauração da República, aliás, em todo o manual, essa foi a primeira vez que a palavra povo foi empregada. Então, como fazer a criança compreender que o regime republicano é o governo do povo pelo povo, se não lhe foi nem

apresentado o povo? Quem seria? Quais seus interesses? Qual o seu poder de atuação? No corpo da lição, os autores citam Marechal Deodoro da Fonseca – em caixa alta – como o primeiro presidente da República. Seria ele um homem “do povo”? Eles afirmam que na República o povo pode escolher livremente seus governantes, mas o que seriam aqueles (entre eles os pais e demais parentes dessas crianças) que não tinham essa liberdade por não serem alfabetizados?

Ainda nas orientações ao professor dessa mesma lição, os autores mostram que nutriam bastante simpatia pela figura do imperador, indicando que não havia nada que desabonasse sua conduta como dirigente do Império. Alegam que sua substituição se fez necessária pelo temor de que, num terceiro reinado, o Conde d’Eu viesse assumir o poder. Ao tempo que enalteciam D. Pedro II, maculavam a imagem do Conde, afirmando ter sido ele banido da França.

Percebemos nos autores, pela abordagem do tema e pelas estratégias discursivas que adotam, certo desencanto com a República real. O fato de terem incluído a Proclamação da República como conteúdo do manual e a ênfase que dão aos propagandistas republicanos indicam que ainda acalentam a República dos sonhos. O dilema no qual se encontravam Nascimento e Proença também já tinha atingido outro autor de livro escolar. Conforme Caldas (2005, p.53), João Ribeiro, no seu livro *História do Brasil* (1900), deixou transparecer a decepção que mantinha pelo governo republicano, usando como estratégia a construção de uma narrativa branda sobre o Império e seu último monarca:

a leitura do capítulo [6 da Unidade IX, intitulada “O Império”] mostrou-nos uma construção da imagem de Pedro II, que intercalava indicações tanto de suas qualidades quanto de suas faltas e culpas, como definiu o próprio autor. Ribeiro sublinha que muito do que fora dito sobre o Imperador se tratava da opinião geral da população contemporânea, como se dela não compartilhasse. O texto, todavia, apresenta indícios de que o autor sentia saudade do Império. A saudade não significa um desejo de volta do regime monárquico, mas denota sua desilusão ante a desordem dos primeiros anos da República. (CALDAS, 2005, p.53).

Os autores de *Noções de História Pátria* leram *História do Brasil*, isso foi possível averiguar pela citação que fizeram dessa obra no artigo que escreveram em defesa do manual deles para a revista *O Ensino*. (*O ENSINO*, 1919, p.247). E talvez tenha sido através da narrativa de Ribeiro que construíram sua narrativa sobre D. Pedro II, apenas excluíram as “faltas e culpas” do imperador, fazendo com que a

História fosse ensinada sob uma perspectiva maniqueísta, em que D. Pedro II era o representante do bem e o Conde d'Eu, o representante do mal.

Nos momentos em que os autores indicam ao professor quais pontos devem ser destacados, evidencia-se o cerceamento da liberdade do leitor. “Liberdade cerceada” é uma expressão utilizada por Chartier (2012) com o intuito de chamar atenção para os limites da apropriação dos leitores, que completa afirmando que seus primeiros limites são impostos pelas competências de leitura. Assim, identificamos mais uma limitação que os leitores de *Noções de História Pátria* tiveram no processo de apropriação do conteúdo da obra, pois, se para os professores a liberdade para se apropriar da leitura do manual foi restringida pelos próprios autores, para os alunos, esse cerceamento se dá pela própria condição de aprendizes em que se encontram, porque o contato deles com a obra necessitava da intermediação do professor.

De todo modo, pela forma como os autores desse manual apresentam os fatos históricos, o ensino de História se dava pelo conhecimento dos eventos do passado na perspectiva dos grandes homens, que deviam ser tomados como inspiração para atuação dos alunos como membros de uma nova ordem política e social que se instaurou com o regime republicano. A História, concebida como “mestra da vida”, tinha a finalidade de orientar as ações no presente e projetar o que estava por vir. Ademais, aprender História era uma expressão do patriotismo. O amor à Pátria incentivado desde o ensino primário levava o aluno a interagir com uma cultura escolar que prezava pelo civismo como o principal exercício da cidadania.

As representações dos três grupos étnicos que deram origem ao povo brasileiro, veiculadas pelo manual, dificultavam a assimilação dos alunos da identidade nacional projetada pela República, haja vista que essa identidade pretendia fundamentar a nacionalidade na fusão dos três elementos. No entanto, o índio como selvagem, o negro como vítima e apenas o branco como civilizado não despertava o desejo de se identificar com os dois primeiros. E isso pode ser revelador de práticas sociais discriminatórias.

Porém, ao tempo em que Choppin (2004) afirma ser o manual um espelho que – embora de forma deformada, esquematizada e modelada – reflete a sociedade da época e do local de quando foram escritos, ele também diz que esse espelho pode ser uma tela, em que os autores projetam suas expectativas de

intervenção na sociedade que vai ser educada através dos seus escritos. Nesse sentido, as representações da História do Pará distribuídas nos conteúdos de História do Brasil revelam a intencionalidade dos autores de contribuir para a construção da identidade regional paraense.

4.3.1 As representações do Pará nos conteúdos de História nacional

No programa oficial de ensino que Nascimento e Proença diziam seguir fielmente, a História regional aparecia como último conteúdo a ser dado no terceiro ano do curso elementar, com um tópico sobre a fundação de Belém, que é representada no manual como consequência das invasões estrangeiras na região. Na narrativa dos autores, o contato entre portugueses e indígenas ocorreu de forma harmônica. E assim como na narrativa de Theodoro Braga, o herói da fundação não é Castelo Branco, o comandante da frota expedicionária, quem aparece figurando nessa condição é Pedro Teixeira, o alferes que participou da expedição de conquista e mostrou seu valor ao atuar bravamente na defesa do território.

Mas os autores não ficaram satisfeitos com apenas essa referência à História regional, buscaram aproximar os acontecimentos que se deram a nível nacional com os que ocorreram mais próximos dos alunos, construindo representações do Pará nos conteúdos de História nacional. Isso pode ser entendido apenas como uma estratégia de ensino. No entanto, vislumbramos nessas inserções de conteúdos regionais uma estratégia discursiva que tem a pretensão de legitimar a identidade paraense.

Bourdieu (1989) afirma que o discurso regionalista é um discurso performativo, ou seja, sua enunciação é portadora de um ato, mas a eficácia desse discurso “é proporcional à autoridade daquele que o enuncia”. Nesse sentido, os autores de *Noções de História Pátria*, utilizando a autoridade de que foram investidos como professores e membros da comissão que elaborou o currículo escolar vigente no período, investem na apresentação sistemática de eventos da História do Pará para que seu discurso seja reconhecido como legítimo. Por exemplo, ao tratar da Independência do Brasil, ressaltam que “no Pará, somente a **15 de agosto de 1823**, foi ella aceita e reconhecida”, ou seja, estão querendo mostrar que existia um grupo articulado politicamente e com autoridade para consentir a adesão do Pará à independência. De maneira semelhante, ao focar os

acontecimentos que se deram no dia 15 de novembro de 1889 no Rio de Janeiro, enfatizam que “a República foi proclamada no Pará no dia seguinte (16 DE NOVEMBRO) pelo Dr. JOSÉ PAES DE CARVALHO”; mais uma vez, estão querendo mostrar que as mudanças que ocorrem no comando do poder central necessitam de uma legitimação em âmbito regional para serem acatadas pela população local. O destaque gráfico, dado pelos autores, para as datas e para o nome de quem proclamou a República no Pará, é mais um indício de que eles querem fazer entender que o Pará se diferencia porque a autoridade dos seus líderes é reconhecida interna e externamente.

No entanto, na narrativa histórica desses autores, não se encontra pretensão de romper com a unidade nacional. As referências a um sentimento regionalista são feitas no sentido de imprimir uma marca da identidade paraense no cenário nacional. Isso se confirma quando citam a Cabanagem: “varias revoltas perturbaram o progresso do paiz durante a administração das regencias. Foi nesse tempo que aqui no Pará ocorreu a celebre Cabanagem, lucta originada de acumulados odios políticos”. A menção que fazem dessa revolta é uma forma de registrar o que se passou no Pará durante o período regencial, mas ela é apresentada como algo que foi de encontro aos interesses do país naquele momento. Segundo Chartier (1990), as representações são historicamente datadas, por isso, na representação que Nascimento e Proença fizeram da Cabanagem, esse acontecimento aparece como uma revolta que perturbou o progresso do país.

Esse autor afirma ainda que a construção dos significados de uma representação atende as demandas da sua época, por causa disso, as representações elaboradas pelos autores sobre a abolição da escravidão no Pará são portadoras de sentido enobrecedor. Denominando a campanha abolicionista de “o patriótico movimento”, sem citar datas, afirmam que o Pará antecipou em alguns meses a libertação dos escravos. Assim, estão mostrando que o Pará esteve na vanguarda deste acontecimento que foi representado por eles como fundamental para a construção de uma imagem positiva da nação perante a comunidade internacional e perante a si mesma.

Pelo que já foi exposto, podemos afirmar que a análise das representações da História do Pará distribuídas por entre as estampas e os textos do manual *Noções de História Pátria* contribuíram para fundamentar a nacionalidade brasileira. Contudo, o regionalismo contido na narrativa construída pelos dois professores

motivou sentimentos regionalistas que podem ter sido eficazes na construção da identidade paraense. Também gostaríamos de frisar que não estamos afirmando existir uma relação causal entre o manual de Nascimento e Proença e a construção da identidade regional no Pará, pois temos em vista que isso se opera dentro de um modelo relacional⁶², dependendo seu efeito ou sua inutilidade da recepção dos professores e dos alunos que manusearam esse manual.

Por último, ressaltamos que o manual em tela inovou ao ser produzido para o primário e por estar em sintonia com a moderna educação republicana. A análise de *Noções de História Pátria* nos permite certificar que a produção didática sobre História regional não é algo recente, mas, mesmo a região do aluno se fazendo presente nesse manual, ela veio a reboque da História nacional, aquela que dá a ideia de nação, mostrando que o ensino proposto pelos autores contribuía para a manutenção da hierarquia dos saberes.

⁶²Esta expressão está empregada aqui de acordo com as colocações de Chartier (2002, p.177-178), quando afirma que “o conceito de representação leva a pensar o mundo social ou o exercício do poder de acordo com um modelo relacional”, de modo que a eficácia de uma representação “depende da percepção e do julgamento de seus destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e persuasão postos em ação.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola primária foi o espaço por excelência de formação do cidadão republicano. Havia por parte do Estado interesse em forjar o sentimento nacional e, uma das vias, era o ensino da História da pátria, que passou a compor o currículo e aos poucos se constituiu como disciplina escolar também nesse nível de ensino. Isso demandou a produção de manuais didáticos que atendessem as carências do ensino primário, o que resultou em produções como *Apostillas de História do Pará* e *Noções de História Pátria*. Enquanto o primeiro manual, pelo seu conteúdo e forma, parece estar mais voltado à formação dos professores, o segundo foi produzido direcionado ao aluno, preocupando-se, sobretudo, com a metodologia de ensino. Contudo, nota-se que no cerne dessas duas publicações estava a disseminação de valores cívicos e patrióticos alinhados política e ideologicamente ao novo regime. Assim, é possível notar que dentro do projeto de educação do governo republicano no Pará se buscou formar do professor ao aluno segundo os mesmos parâmetros.

No final do século XIX e no início do século XX, a movimentação financeira advinda da economia da borracha favoreceu a publicação de variados impressos em Belém. Representações acerca da instrução pública, da formação docente e do cidadão republicano circularam na literatura didática paraense e em outros tipos de publicação patrocinadas pelo poder público instituído, como, por exemplo, o *Anuario de Belém em comemoração ao seu Tricentenário*.

Espelhando nos padrões científicos e sociais europeus, essas publicações tinham a pretensão de representar uma sociedade moderna e civilizada, tendo contado para tal com o empenho da intelectualidade local, que adentrou os caminhos da pesquisa histórica em busca do passado colonial amazônico e procurou mostrar que a inserção da região no mundo civilizado se remetia à chegada dos portugueses na capital paraense em 1616. Conforme análise empreendida no manual didático escrito por Theodoro Braga, essa perspectiva foi transposta para o ensino de História nas escolas primárias do Estado do Pará. Contemporâneos do pintor-historiador, Silvio Nascimento e Raymundo Proença também entendiam que a colonização portuguesa teve o mérito de civilizar o Brasil. Foi possível perceber isso pela escolha do conteúdo e pela forma como foi feita a abordagem dos personagens e fatos históricos eleitos para compor o manual que produziram. Tendo sido portadores de representações que ajudavam a disseminar a

ideia de que os europeus eram superiores porque eram civilizados, *Apostillas de História do Pará* e *Noções de História Pátria* trazem indícios de que o ensino de História nas escolas primárias paraense corroborava o ideal civilizatório que norteava a sociedade daquele período.

Como não se podia ser civilizado sem ser moderno e vice-versa, os manuais que analisamos não deixam de registrar como vinha se modernizando a instrução primária no Estado. Enquanto Theodoro Braga destaca a importância da criação da Escola Normal no Pará, que se tornou a maior referência para a formação de professores, a relevância do professor primário na construção de uma nação civilizada e como a produção didática regional se desenvolvia cada vez mais, Silvio Nascimento e Raymundo Proença propõem inovações metodológicas como forma de mostrar que o ensino primário paraense também se modernizava pedagogicamente.

Para o autor de *Apostillas de História do Pará*, era notório que os maiores avanços na instrução pública se deram com a República, revelando que ele era um entusiasta do novo regime. Já os autores de *Noções de História Pátria*, embora partidários da República, mostravam-se desencantados com o regime, o que se evidencia pela narrativa branda que construíram sobre o Império e seu último monarca. Independentemente das posições que os autores estavam tomando em relação à nova forma de governo, o fato era que eles mantinham uma influente rede de relações sociais que lhes permitiu publicar suas obras. Theodoro Braga era membro da “intellectualidade paraense hodierna” (BRAGA, 1915, p.11), pintor, professor, historiador, entre outros, tinha barganha suficiente para ver seu manual ser publicado pela Imprensa Oficial do Estado e ainda com as bênçãos da Secretaria de Instrução Pública. Silvio Nascimento e Raymundo Proença eram professores primários, muito bem relacionados no meio em que atuavam, – tanto que participaram da elaboração dos programas de ensino primário em 1919 – mas lhes faltava cabedal intelectual para assentar o manual que produziram entre os recomendados pela Secretaria de Instrução Pública, por isso a abordagem que fizeram dos conteúdos de História do Brasil foi duramente criticada pelos membros da comissão que avaliou *Noções de História Pátria*, então, os autores tiveram que se justificar perante os pares para ter uma boa aceitação da sua obra. Aqui se nota que no Pará os professores primários não tinham a mesma credibilidade que os pesquisadores na produção de manuais didáticos de História.

Mesmo assim, ambos eram portadores de um discurso autorizado sobre a construção da identidade regional, que se dava simultaneamente à construção da identidade nacional. A cultura escolar, de modo geral, e o ensino de História, em particular, foram instrumentos portadores desse discurso e ajudaram a propalar as representações criadas com o objetivo de estimular em professores e alunos um sentimento de identificação.

Nesse processo, observamos que os autores construíram certas representações em detrimento de outras. Por exemplo, para Theodoro Braga, os povos indígenas, embora representados como vítimas da violência do colonizador, eram personagens importantes para explicar a sociedade colonial, chegando até mesmo a figurar como sujeitos históricos dentro da narrativa desse autor. Já Silvio Nascimento e Raymundo Proença não os representam nessa condição, concentraram sua narrativa na atuação dos europeus, representando os indígenas como seres passivos diante da ação colonizadora.

Em *Apostillas de História do Pará*, a sociedade colonial paraense aparece composta por apenas três elementos - o colono, o índio e o missionário - sendo a participação africana na sociedade Amazônica silenciada nesse manual. Isso mostra que se buscava escrever e ensinar uma História em que não fossem expostos fatos que pudessem macular a memória da nação. Não havia sido entendido ainda que a escravidão negra era uma presença indelével na História do Brasil e do Pará. A publicação de *Noções de História Pátria* ajuda a historiografia escolar a se redimir da ausência dessa temática no ensino de História apenas para reafirmar o principal objetivo dos autores ao escrever sobre os acontecimentos regionais: ressaltar o protagonismo paraense na História nacional.

Consenso entre os autores dos dois manuais era a importância dos colonizadores portugueses na construção de uma nação civilizada. Representando-os como principais protagonistas dos fatos históricos, procuraram ressaltar o heroísmo, o espírito aventureiro, a bravura, a tenacidade, o civismo e o “amor à pátria” dos conquistadores e seus descendentes. A narrativa de ambos se constituía em um elogio à colonização europeia, pois entendiam que pela ação desses colonizadores teve início a evolução social do Brasil e do Pará.

A análise dessas representações foi feita com o objetivo de perceber como elas ajudaram a constituir a identidade regional. Depois de uma pesquisa exaustiva, nos demos conta de que a construção da identidade regional não se fez de forma

alheia à identidade nacional e, embora os autores tenham construído representações que tinham por finalidade ajudar a compor a identidade nacional/regional, é difícil dimensionar até que ponto esses manuais ajudaram na construção dessas identidades, mas tentativas foram feitas nesse sentido.

Percebemos ainda que na História a ser ensinada nas escolas primárias paraenses se fizeram presentes os processos históricos regionais, que, não raras vezes, eram apresentados a reboque da História nacional, ainda que preservando suas especificidades. Destarte, os manuais que analisamos propunham um ensino de História que, sem romper com a ideia da identidade nacional, se propôs a regionalizar a História ensinada.

Por fim, não podemos esquecer que o que deu sentido e/ou ressignificou as representações veiculadas nesses manuais foi o uso que professores e alunos fizeram deles. A produção do conhecimento escolar passa pelos conteúdos dos manuais didáticos, mas se concretiza na prática cotidiana da escola quando os sujeitos do ensino se apropriam dos conhecimentos por eles difundidos e os reelaboram de acordo com suas capacidades cognitivas e/ou interesses. Não foi nossa pretensão fazer esse levantamento nesta pesquisa, essa é uma tarefa que está em aberto e pode ser desenvolvida por qualquer pesquisador que se interessar pelo desafio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasni de. Educação, História da Educação e Ensino de História. In: SILVA, Norma Lucia; VIEIRA, Martha Victor. *Ensino de História e Formação Continuada* (Org.). Goiânia: Editora da Puc/Goiás, 2013, p.15-32.

AMANAJÁS, Hygino. *Alma e Coração*. Belém: Typ. da Imprensa Oficial, 1905.

AMARAL, Ribeiro do. *Fundação de Belém do Pará: jornada de Francisco Caldeira de Castelo Branco, em 1615-1616*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação republicana sob a ótica de José Veríssimo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 2, p. 303-318, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/19.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2015.

BALDIN, Nelma. *A História dentro e fora da escola*. Florianópolis: UFSC, 1989.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Rev. Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25-26, setembro 1992/agosto 1993, p.193-221.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. Abordagens Históricas Sobre a História Escolar. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.83-104, janeiro/abril 2011.

BORGES, Ricardo. *Vultos notáveis do Pará*. Belém: CEJUP, 1986.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região. In: *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BRAGA, Theodoro. *Apostilas de História do Pará*. Belém: Imprensa Oficial, 1915.

_____. *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*. Belém: Secção de Obras d'A Provincia do Pará, 1908.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: história, geografia. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 96p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia do livro didático: PNLD 2007: História: séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: história*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

CALDAS, Karina Ribeiro. *Nação, memória e história: a formação da tradição nos manuais escolares (1900 - 1922)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, 2005.

CAMPELO, Kátia Rocha. *Caleidoscópios de leitura: análise comparativa dos livros Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração*. 2013. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

CARDOSO, Firmo. Evolução das escolas primárias do Pará: regimen colonial. In: MOURA, Ignácio Baptista (Org.). *Anuario de Belém em comemoração de seu tricentenário, 1616-1916: histórico, artístico e comercial*. Belém: Imprensa Oficial, 1915, p. 46-47.

_____. Evolução das escolas primárias do Pará: regimen monarchico. In: MOURA, Ignácio Baptista (Org.). *Anuario de Belém em comemoração de seu tricentenário, 1616-1916: histórico, artístico e comercial*. Belém: Imprensa Oficial, 1915, p.56-60.

_____. Evolução das escolas primárias do Pará: regimen republicano. In: MOURA, Ignácio Baptista (Org.). *Anuario de Belém em comemoração de seu tricentenário, 1616-1916: histórico, artístico e comercial*. Belém: Imprensa Oficial, 1915, p.67-71.

CARDOSO, Wanessa Carla Rodrigues. *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. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belém, Universidade Federal do Pará, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo. Cia. das Letras, 1987.

_____. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A Escrita da História*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). *Revista Brasileira de História*, v. 26, n. 52, p. 79-114, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000200005>. Acesso em: 20 set. 2015.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *À Beira da Falésia: A história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. Roger Chartier entrevistado por Robert Darnton. *MATRIZES*, v.5, n.2, p.159-177, 2012. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/matrizes/index.php/matrizes/article/view/342>>. Acesso em: 13 set. 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3. São Paulo: setembro/dezembro 2004.

_____. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. In: História da Educação. ASPHE/FAE/UFPEL. v.13, n.27. janeiro/abril 2009.

COELHO, Geraldo Mártires. *No coração do povo: o monumento à República em Belém – 1891-1897*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

_____. Na Belém da belle époque da borracha (1890-1910): dirigindo os olhares. *Revista Escritos*, ano 5, n.5, p.141-168, 2011. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/FCRB_Escritos_5_8_Geraldo_Martires_Coelho.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2016.

COELHO, Maricilde Oliveira. Uma história dos livros escolares no Pará (1890-1910). In: XIV Congresso de Leitura do Brasil, 2003, Campinas. XIV Congresso de leitura do Brasil, 2003.

_____. *Proclamar cidadãos: moral e civismo nas escolas públicas paraenses (1890-1910)*. 2004, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo, Universidade do Estado de São Paulo, 2004.

_____. *A escola primária no Estado do Pará (1920-1940)*. 2008, 205f. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo, Universidade do Estado de São Paulo, 2008.

CONGRESSO PARAENSE DE INSTRUÇÃO. *Folha do Norte*, Belém, 6 jan. 1916. p. 02.

_____. *Folha do Norte*, Belém, 9 jan. 1916. p. 01.

COSTA, Rafaela Paiva. *A formação de professores da primeira república no Pará (1900-1904)*. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Belém, Universidade Federal do Pará, 2011.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. *Clio en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas*. Madrid: Akal, 1998.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. *Eternos Modernos: Uma história social da arte e da literatura, 1908-1929*. 2001, 315f. Tese (Doutorado em História) – São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. A memória modernista do tempo do Rei: narrativas das guerras napoleônicas e do Grão-Pará nos tempos do Brasil-Reino (1808-1831). *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, n. 02, p. 25-41, 2008. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/revista_agcrj_pdf/revista_cidade_familia%20real.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: simpósio nacional de história, 20, 1999, Florianópolis. História: fronteiras. *Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999, p.203-212.

_____. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. *José Veríssimo (1857-1916) e a Educação Brasileira Republicana: raízes da Renovação Escolar Conservadora*. 2004. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FREITAS, Itamar. A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913-1935). 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12, 2006, Niterói. *Anais...* Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Arlette%20Medeiros%20Gasparello.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar. *Revista de História*, n. 164, p. 463-485, janeiro-junho 2011.

GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica e prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Ângela de Castro. Venturas e desventuras de uma república de cidadãos. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

_____. História, ciência e historiadores na Primeira República. In: HEIZER, Alda; VIDEIRA, Antonio Augusto Passos (Org.). *Ciência civilização e república nos trópicos*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2010.

GONTIJO, Rebeca. Historiografia e ensino de História na Primeira República: algumas observações. Rio de Janeiro: Anpuh, "Usos do Passado" – XII Encontro Regional de História, 2006, p.1-9. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Rebeca%20Gontijo.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. Coração: um diário, vários tempos e algumas histórias. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Album Da Festa Das Creanças. Paris: Aillaud e Cia, 1905.

GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. Primeiro Congresso de História Nacional: breve balanço da atividade historiográfica no alvorecer do século XX. *Tempo*, Rio de Janeiro, n.18, p.147-170, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v9n18/v9n18a07.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

HOBBSAWM, Eric. Introdução. In: _____; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p.9-23.

_____. A produção em massa de tradições: Europa, 1870 a 1914. In: _____; RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p.271-316.

_____. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.1, p.9-43, janeiro/junho, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

MORAES, Tarcisio Cardoso. *A engenharia da História: natureza, geografia e historiografia na Amazônia*. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Belém, Universidade Federal do Pará, 2009.

MOURA, Ignácio Baptista (Org.). Anuario de Belém em comemoração de seu tricentenário, 1616-1916: histórico, artístico e comercial. Belém: *Imprensa Oficial*, 1915.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a pedagogia do cidadão. In: *O Ensino de História e a criação do fato*/ Jaime Pinsky (autor, Org.). 14.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Silvio; PROENÇA, Raymundo. *Noções de História Pátria*. Belém: Oficinas Instituto Lauro Sodré, 1920.

NORA, Pierre. "Lavissee, instituteur national; L'histoire de Fhmce, de Lavissee". In: *Leslieux de mémoire*. Paris, Quarto/Gallimard, 1997.

_____. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n.10, dezembro 1993, p.7-28.

NOTICIARIO e Correspondencia: Alma e coração. A Escola: revista oficial do ensino no estado do Pará, v.2, n.7, p.85-88, out. 1900 a mar. 1901.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

O ENSINO: *revista mensal de pedagogia e literatura*. Belém: Oficinas Instituto Lauro Sodré, 1918-1919.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Imaginário Histórico e Poder Cultural: as Comemorações do Descobrimento. *Estudos Históricos*, v.14, n.26, p.183-202, 2000.

ORDONHES, Glessy Kelly. *Literatura infantil brasileira na primeira república: uma leitura acerca de sua história*. 2013. 16f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SALLES, André Mendes. O livro didático de História do Brasil oitocentista: o instituto histórico e geográfico brasileiro e a formação da identidade nacional. *PerCursos*, Florianópolis, v.11, n.2, p.28-47, julho/dezembro 2010.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: riquezas produzindo a belle époque (1870-1912)*. Belém: Paka-Tatu, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: Ecletismo, Liberalismo e Positivismo (1827-1932). In: *Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v.24, n.48, p.189-211, 2004.

_____. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v.16, n.37, p.73-91, maio/agosto 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SILVA, Karla. *Os nacionalismos nos livros de leitura da Primeira República (1889-1930)*. 2010. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, 2010.

SILVA, Norma Lucia da. *Institucionalização do Ensino Superior de História e Profissionalização Docente no Interior do Brasil – Araguaína, TO (1985-2002)*. 2011. 192f. Tese (Doutorado em História Social) – Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo, 1890-1910*. São Paulo: UNESP, 1998.

TAVARES JÚNIOR, Raimundo William. *Um viveiro de mestres: a Escola Normal e a cidade de Belém do Pará em tempos de modernização (1890- 1920)*. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em História Social) – São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.) *Os domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da História para a Educação. *Revista em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 47, 1990, p. 03-11. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/735/655>>. Acesso em 18 maio 2015.