

## **Do início da República até os anos 1930: por uma pluralização da história do ensino de História<sup>1</sup>**

SILVA, Matheus Oliveira da<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto tem como objetivo ratificar a importância de pluralizar as narrativas sobre a história do ensino de História no período entre 1889 e 1930. Para isso, foram relacionadas as obras “Ensino de História: fundamentos e métodos”; “História & ensino de História”; “História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização”; “Educação anarquista no Brasil: contexto histórico-social” e “História do Ensino de História no Brasil” dentro do recorte temporal proposto, por serem referências à história do ensino de História. Com isso, foi possível perceber que as três primeiras abordam este recorde de maneira uniforme e, além de concentrarem suas análises no eixo Rio-São Paulo, não abordam as diversas possibilidades pelas quais é possível caracterizar o ensino de história no início da República. Entende-se, então, que as duas últimas obras mencionadas conferem um caráter plural quando postos em relação às três sínteses expostas inicialmente, pois ratificam a existência de uma disputa em torno da história ensinada, bem como a existência de uma diversidade de concepções teóricas e metodológicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** História do Ensino de História; disputas; narrativas.

## **From beginning of Republic until 30th year: a pluralization on the history of history teaching**

**ABSTRACT:** This text has as objective to ratify the importance of pluralizing the narratives about the history of the teaching of History in the period between 1889 and 1930. For that, the works "Teaching History: fundamentals and methods" were related; "History & History Teaching"; "History of teaching history in Brazil: a proposal for periodization"; "Anarchist Education in Brazil: Historical-Social Context" and "History of Teaching History in Brazil" within the proposed temporal cut, as they are references to the history of history teaching. With this, it was possible to see that the first three approach this record in a uniform way and, besides concentrating their analyzes in the Rio-São Paulo axis, do not address the various possibilities by which it is possible to characterize history teaching at the beginning of the Republic. It is understood, then, that the last two works mentioned confer a plural character when put in relation to the three syntheses initially exposed, since they ratify the existence of a dispute around the history taught, as well as the existence of a diversity of theoretical conceptions and methods.

**KEY-WORDS:** History of the History Teaching; disputes; narratives.

---

<sup>1</sup> Este texto surgiu a partir das discussões e atividades de pesquisa na disciplina História do Ensino de História, ministrada e orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Maria Dias de Oliveira.

<sup>2</sup> Aluno de graduação em História (Licenciatura/UFRN), membro do Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais (Linha II - História e Espaços do Ensino. Coordenação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Maria Dias de Oliveira) e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/UFRN). Email: matheos\_oliveira@hotmail.com

Discorrer sobre a história do ensino de História requer clareza sobre os marcos que elegemos para tal tarefa. É comum, por exemplo, que estas balizas temporais estejam vinculadas a história política ou aos momentos de destaque na legislação educacional. Contudo, esta tendência pode, muitas vezes, encobrir outras perspectivas pelas quais é possível entender a história das disciplinas escolares, tais como o olhar sobre livros didáticos, memórias de professores e alunos, avaliações e até mesmo pensar na elaboração de arquivos escolares, entre outros documentos. (JULIA, 2001, p. 15)

As conjunturas políticas são de fundamental importância para a educação e a compreensão desta, afinal, é reflexo dos projetos nacionais que são postos em prática em cada país. A legislação, então, surge como fruto desta conjuntura e, pelas mesmas razões, é objeto de análise que não devem deixar de ser discutidos. Mas é possível olhar para o ensino de história para além destas perspectivas? Diríamos que sim e não. Para explicar este paradoxo, partimos de dois conceitos que ampliam os entendimentos e a relevância do olhar sobre a história do ensino de História.

O “chão da escola” nos proporciona vivências plurais que, ao mesmo tempo, são singulares para cada instituição, para cada disciplina e para quem as vive. Talvez não esteja explícito para nós o quão rico e complexo são os elementos que tornam as instituições de ensino possíveis em seus mais variados meios e fins de funcionamento. Da legislação à merenda, do quadro ao livro didático, todos estes elementos guardam especificidades passíveis de análise. Eles são, na verdade, elementos de um espaço escolar e de uma cultura escolar. Ambos, diga-se de passagem, peculiares a cada realidade.

A ideia de um espaço escolar, segundo Oliveira, significa:

O conjunto das relações construídas entre espaço físico das instituições de ensino, seus sujeitos diretos (docentes e discentes), a comunidade composta por pais, vizinhança, legisladores, gestores, etc., e os resultados dessas relações: leis, prescrições curriculares, materiais didáticos, metodologias de sala de aula, estratégias de relacionamento, etc. e que, por meio deste entendimento, objetiva produzir reflexões teóricas específicas no que diz respeito ao conceito de espaço escolar (OLIVEIRA, 2013, p.235).

Em complemento a esta definição, entendemos também que cada espaço está vinculado a uma cultura escolar que, segundo Dominique Julia, “é o 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 de comportamentos”. (JULIA, 2001, p. 10)

Ambas as noções apresentadas aqui contribuem para o que foi afirmado anteriormente, acerca das perspectivas e marcos, bem como as fontes, eleitos para se fazer uma história das disciplinas escolares. Ora, cada elemento do espaço escolar implica em um aspecto da cultura. Pensemos, por exemplo, como os livros didáticos de história do século XIX<sup>3</sup> cumpriam um papel formativo no que diz respeito à concepção de cidadania para o Império e como estes livros, atualmente, contribuem para outra compreensão de cidadania, afinal, a sociedade brasileira a qual se destinava a educação no XIX não é a mesma de hoje. Mudaram os projetos de nação<sup>4</sup> e, por conseguinte, seus respectivos valores<sup>5</sup>. Isto significa que atentar para os percursos da história ensinada pode e deve ir além do de uma história política ou legislativa. É importante ressaltar mais uma vez que, com tal afirmação, não queremos propor a ideia de que esses vieses de abordagem não são relevantes e devem, portanto, ser deixados de lado. Pelo contrário, nossa proposição é ratificar a possibilidade de ampliação de abordagens e fontes – livros de memória de professores e alunos; diários de classe; provas; ementas de disciplinas; entre outros – para pensar a história do ensino de História, como já se faz, por exemplo, com os currículos e os livros didáticos<sup>6</sup>.

Por que começar com esta discussão? Foi justamente nas pesquisas e debates em sala de aula que se pôde perceber a necessidade de firmar esta

---

<sup>3</sup> O livro “Lições de História do Brasil para uzo dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II”, escrito por Joaquim M. Macedo e publicado em 1861, ilustra bem a função que conferimos ao livro acerca da formação cidadã. Ao tomar como limite temporal o ano de 1581 e, posteriormente, em edição de 1863, estender-se à Independência, a obra acaba por corroborar com a instituição de um passado, a saber aquele que ratificava a Monarquia imperial. O cidadão do Império deveria ter um laço com a Monarquia, como expresso no Art. 1 da Constituição de 1824 (BRASIL, 1824). Assim, a narrativa de Macedo sobre política e, sobretudo, sobre a dinastia imperial, corrobora para isso. Para saber mais, ver: Freitas (2006) e Gasparello (2002).

<sup>4</sup> A ideia de nação é comumente associada ao Estado, porém, dentro desta ideia reside uma “comunidade humana, estabelecida neste determinado território, com unidade étnica, histórica, linguística, religiosa e/ou econômica”. Assim, “o Estado seria, nesse sentido, o setor administrativo de uma Nação” (SILVA; SILVA, 2014, p.308-311). Entendemos, por fim, que a definição sobre como um país deve funcionar em suas instâncias políticas e civis, bem como na definição de direitos, deveres e valores, constitui-se em um projeto de sociedade. No caso brasileiro, estas expectativas estão expostas por meio da Constituição Federal de 1988.

<sup>5</sup> Segundo Freitas (2016), os valores são históricos e não nascem conosco e funcionam como parâmetros empregados pela nossa faculdade de julgar. Portanto, respeito e democracia são valores brasileiros expressos em bases legais como, no caso da educação, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

<sup>6</sup> Ver Gasparello (2002).

discussão inicial como um primeiro ponto que deve ser levado em consideração quando se pretender estudar a história das disciplinas escolares.

Portanto, para responder a pergunta que foi posta, partimos de dois argumentos. Nas leituras de síntese sobre o período aqui abordado, observou-se que há um consenso nas narrativas acerca do ensino de história. Por outro lado, nos deparamos com leituras que conferem maiores especificidades ao contexto da história ensinada no início da República. As narrativas sobre a história do ensino de História, principalmente, devem estar sob constante discussão. Assim como a seleção de determinadas fontes em função de outras, as narrativas são instituídas em detrimento também de outras perspectivas. É a partir destas considerações iniciais que pretendemos compreender como foi traçado o perfil do ensino de história no Brasil entre a proclamação da República e o início da Era Vargas.

## **O ENSINO DE HISTÓRIA NA REPÚBLICA: NARRATIVAS E CONSENSO**

A partir daqui me deterei em expor três narrativas sobre a história do ensino de História entre 1889 e 1930. Estas, por sua vez, fazem parte de obras de sínteses sobre o tema que apresentam características semelhantes quanto a abordagem historiográfica. Lidam, assim, com uma perspectiva oficial, ou seja, vinculam as mudanças no ensino de história à época à mudança de regime e a necessidade de pensar um novo cidadão.

Em um projeto de nação, a educação desempenha um papel fundamental. É um instrumento de alcance abrangente e de caráter influente. Acordos coletivos feitos em uma sociedade definem bases de convivência que norteiam as práticas sociais e são levados para o âmbito educacional. Desta maneira, a educação possui uma função formativa e, no caso brasileiro, a formação cidadã<sup>7</sup>, seja o cidadão do Império, seja o cidadão da contemporaneidade.

---

<sup>7</sup> A condição de cidadão, nos estados modernos, está relacionada a indivíduos que gozam das características pré-estabelecidas por esses estados – em suas constituições, por exemplo – para convivência em sociedade a partir de direitos e deveres civis, políticos e sociais (SILVA, 2014, p. 47-51). No caso do Brasil, as Constituições de 1824, 1891 e 1988 demonstram qual o ideal de cidadão e cidadania que se espera para a construção da nação delimitada nos próprios documentos em questão. No Império, eram excluídos do ideal de cidadania os negros e índios sob a justificativa de que, para os primeiros, mesmo nascidos no Brasil, não possuíam liberdade sobre si mesmos e, para os segundos, embora também nascidos no Brasil, não reconheciam a existência da nação brasileira bem como sua autoridade (FERREIRA; SANTOS, 2009, p. 41-54). No início da República, o ideal de cidadania, segunda a Constituição de 1891, é ampliado porém os direitos políticos continuavam restritos. Os que não poderiam alistar-se – mendigos e analfabetos, por exemplo – também eram

Por estas razões, o ensino de história, bem como os elementos da cultura escolar, são objetos de disputas. Os interesses que emergem em busca de legitimidade na história ensinada são os mais diversos possíveis, sendo eles econômicos e ideológicos, por exemplo. É claro que quando se fala em política e ideologia<sup>8</sup>, outras instâncias estruturais estão implícitas, como a própria cultura, por exemplo. Por outro lado, todos estes elementos não estão dissociados na prática. Ocorrem, assim, concomitantemente.

Na tentativa da construção de uma síntese, Schmidt elenca quatro momentos distintos no percurso do código disciplinar da História no Brasil<sup>9</sup>. O período que nos interessa é denominado pela autora como “Construção do código disciplinar História no Brasil (1838-1931)” pois abrange nosso recorte temporal. No que se refere ao início da República, o papel da história (do Brasil) é colocado como importante instrumento para a formação cidadã da nova era que se iniciara. Esta importância reside na necessidade da definição de uma identidade nacional. A revolução de 1930 trouxe a consolidação da relevância da educação para a formação cidadã. (SHCMIDT, 2012, p.79)

Para Fonseca, as características que antecederam o ensino de história na República não sofreram grandes alterações com o advento desta. O que este evento trouxe de novo foi a preocupação com o emprego de métodos. Assim, observa-se neste período a publicação de diversos livros e manuais para alunos e professores

---

inelegíveis (BRASIL, 1891). Estes dois grupos eram, então, excluídos e seus estatutos não estavam nas pautas de mudanças do governo. Já com a Constituição de 1988, observa-se que, para além da inclusão de todos, independente de cor, classe e religião, por exemplo, é marcante a fundamentação de uma concepção de cidadão por meio de valores, em virtude do tipo de nação que se quer construir. Esta posição é refletida – apenas para mencionar alguns casos – em documentos legais que norteiam a educação em suas várias instâncias como os Editais do Programa Nacional do Livro Didático, que definem um tipo de livro com base nestes valores (SOARES, 2017).

<sup>8</sup> O termo “ideologia” aqui é empregado como um conceito “relativo à consciência política das classes”, embora se reconheça que este conceito já foi ampliado e reelaborado por diversos autores (BOTTOMORE, 2001, p.293-297). Tal opção se dá pelo fato de que o ensino de história deveria estar pautado em uma realidade nacional, regional e local e em valores próprios da nação brasileira, como instituídos na Constituição Federal de 1988 em seu Art. 1 (BRASIL, 1988). Na prática, isto culminaria em uma pluralidade de perspectivas e, conseqüentemente, na emancipação intelectual de determinadas classes, na medida em que tomaria a sua realidade como objeto de reflexão. Porém, o que acontece é que a história ensinada e prescrita nos livros e currículos ao longo da história da educação no Brasil atende a uma concepção e a um passado. Este passado, por sua vez, remete a um grupo e cria, para ele, uma legitimidade na qual outros grupos não encontram sua identidade. Ele reproduz, assim, as condições necessárias para a manutenção de grupo dominante (CHESNEAUX, 1995).

<sup>9</sup> Estes quatro marcos são: Construção do código disciplinar da História no Brasil (1838-1931); Consolidação do código disciplinar História no Brasil (1931-1971); Crise do código disciplinar História no Brasil (1971-1984); Reconstrução do código disciplinar História no Brasil (1984-).

acerca de recursos para obter-se os resultados esperados. Além disso, a autora retoma a formação cidadã como objetivo formativo da República por meio do ensino. Esta formação estava relacionada à intenção de formar um sujeito adaptado à ordem política e social vigente.

O início do século XX também trouxe a intensificação das orientações governamentais para o ensino de história. Nos anos 1920 fora instituída a “Instrução Moral e Cívica” como disciplina escolar que deveria junto à História reforçar os sentimentos patrióticos. Este caráter nacionalista influenciou os livros didáticos de autores como Rocha Pombo e Silvio Romero (FONSECA, 2004, p.50-52).

Segundo Bittencourt,

Com a introdução do regime político republicano e do direito de voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuravam proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo, e novos programas curriculares buscavam sedimentar uma identidade nacional por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação (BITTENCOURT, 2008, p.62)

Mais uma vez, nota-se, na obra de Bittencourt (2008), a retomada de características abordadas por Schmidt (2012) e Fonseca (2004), como a sedimentação de um passado e uma identidade nacional. O momento político pelo qual passava o Brasil tem sido, até aqui, o norteador das reflexões sobre a história do ensino de História. A necessidade de pensar um cidadão diferente<sup>10</sup> daquele do Império estava em pauta no âmbito da educação. A abolição do sistema escravista e a abertura do voto aos alfabetizados, por exemplo, estavam no centro destas inquietações enquanto às mudanças políticas e sociais.

Observe-se que não estava em pauta, nas discussões das autoras, maiores especificidades na construção do passado para o ensino de história como, por exemplo, a maneira pela qual as demais regiões do país acompanharam e vivenciaram este movimento de transição política em suas escolas. Por um lado, isto pode ser explicado pelo lugar de fala de onde escrevem. Por outro, demonstra que a historiografia produzida nos espaços já consolidados e legitimados para construir uma narrativa nacional/oficial ainda é naturalizada e, portanto, aquilo que é

---

<sup>10</sup> A mudança de regime política também deveria trazer suas mudanças no ideal de cidadania. Este ideal, aliás, é histórico, ou seja, muda ao longo do tempo em diversas sociedades. O cidadão grego não era o mesmo do cidadão romano, e estes por sua vez não são os mesmos do Brasil em 1822, por exemplo. Pode-se entender, então, que o republicanismo era uma característica deste novo cidadão no início da República. Esta nova aspiração do ser brasileiro na República acompanhava a inadequação pela qual se compreendia o antigo regime colonial. Para saber mais, ver: Costa (1977).

produzido em nível local ou regional confere as condições necessárias para que a história do ensino de História dos grandes centros seja a história que representa o tema em caráter nacional.

Não se quer, com isso, desvalorizar tal produção. As autoras mencionadas até aqui trouxeram, de fato, significativas contribuições ao ensino de história e ao seu passado. O que se pretende com tal apontamento – como será retomado adiante – é chamar a atenção para a necessidade de ler, de maneira mais ampla, os contextos em que os fatos sobre a história do ensino de História são narrados, suas disputas, seus silêncios e as possibilidades ainda abertas para diversas investigações.

### **O CIDADÃO REPUBLICANO: A NECESSÁRIA PLURALIZAÇÃO DE PROBLEMÁTICAS E FONTES**

As três narrativas acima foram expostas juntas por apresentarem aspectos comuns. No entanto, a partir daqui nosso objetivo é trazer duas visões que contribuem para demonstrar outras maneiras de abordar o ensino de história no início da República. Ao contrário do que foi observado até aqui, a vivência dos professores, as tentativas de construir uma metodologia e uma pedagogia da história, bem como a existência de movimentos que não se identificavam com o Brasil republicano – e conseqüentemente com o ensino daquele momento – são elementos constitutivos de um contexto mais abrangente do que se pode inferir.

Que a História deveria estar apta a formar o cidadão republicano é fato. Mas como, neste contexto, tal aspecto era levado em consideração pelos profissionais que trabalhavam diretamente com o ensino?

Para responder a esta pergunta é preciso esclarecer que a historiografia acerca da história do ensino de História nos põe um problema. As grandes sínteses – algumas já mencionadas – ratificam uma narrativa centralizada a partir do eixo Rio-São Paulo e possuem um caráter oficial, ou seja, tomam como caminho os rumos políticos do Brasil e, quando é o caso, sua legislação educacional específica<sup>11</sup>. Isto significa que falar do início da história ensinada, os materiais didáticos, programas e dos próprios professores é uma tarefa que tende a nos levar para um caminho não

---

<sup>11</sup> O início do Colégio Pedro II está situado antes do recorte temporal com o qual se trabalha aqui. No entanto, este momento é retomado para contextualizar a maneira como as narrativas sobre a história do ensino de História tem sido homogeneizante.

tão natural quando se pensa na construção de uma síntese. Pensar fora deste percurso se traduz em buscar pesquisas mais específicas dentro da história do ensino específico a cada região ou em cada escola.

Nas últimas décadas da monarquia, a disciplina história ganhara sua legitimidade, contudo, não havia consenso entre os catedráticos do Rio de Janeiro e São Paulo. Para Capistrano de Abreu, professor do Pedro II a partir de 1883, as raízes de Varnhagen não serviam mais à história brasileira<sup>12</sup>. Abreu era crítico aos métodos e conteúdos, além da ênfase no Estado e a tendência conciliadora com a qual se tratava o passado nacional. Este quadro tornou-se mais tenso quando a cadeira de história do Brasil foi mesclada à de história universal.

Se Capistrano de Abreu pretendia mudanças ao ensino de História, José Veríssimo também. Contudo, as intenções deste estavam respaldadas na concepção de que a moral brasileira precisava ser alterada<sup>13</sup>. Foi nesta ideia que escreveu *A educação nacional*, na qual pretendia explicitar esta mudança moral e, assim, inventar a nação. Para ele, a educação nacional tinha como objetivo “promover a grandeza da nação, manter a democracia e o regime republicano e levar o povo a tomar consciência de sua forma, dos seus deveres e direitos”. Sua inspiração advinha da Europa, onde países como Alemanha, França e Itália “inventavam” e cultivavam uma memória nacional. No entanto, a realidade na qual o país se encontrava colocava uma barreira à efetivação destes planos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>14</sup> lutava para se manter vivo e suas associações regionais pouco produziam; os brasileiros desconheciam as publicações; não havia sínteses e eram poucos os brasileiros que escreviam sobre seu país.

Ainda assim, o ensino de história parecia ser a solução para sanar esta deficiência na produção da memória, ou seja, naquele momento tratava-se da

---

<sup>12</sup> Capistrano de Abreu era crítico ao ensino que vigorava até então, influenciado pelas raízes estabelecidas por Varnhagen. O ensino tinha ênfase no Estado e o passado brasileiro possuía uma tendência conciliadora, manifesta na herança civilizatória portuguesa (FREITAS, 2006, p. 91-92).

<sup>13</sup> Para Veríssimo, esta moral necessitava de alterações em virtude das características do povo – “apático, sem iniciativa” e “desanimado”. Assim, a moral seria o ponto a ser atingido para cumprir tal tarefa. Por outro lado, é preciso mencionar que, neste sentido, sua obra “A educação nacional” foi escrita sob a expectativa de construir uma nova nação por meio de seu passado (FREITAS, 2006, p. 102).

<sup>14</sup> Segundo Guimarães, o IHGB desenvolveu um papel fundamental no processo de consolidação do Estado Nacional, por meio de um projeto de pensar a história brasileira de maneira sistematizada. Fundado, assim, 1838, contribuiu para a formação de uma identidade nacional (GUIMARÃES, 1988).



organização de dados externados em fatos, personagens e datas que melhor expressariam, na concepção do IHGB, a memória nacional. Mais uma vez, outro problema: no primário, os compêndios eram pouco didáticos e ainda prevalecia uma educação pautada na pedagogia jesuíta (perguntas e respostas). Além disso, o conteúdo que vigorava fundamentava-se na nomenclatura de reis e governadores. Por fim, no primário, a história do Brasil estava mesclada à Corografia<sup>15</sup> do Brasil.

Nas primeiras décadas da República, Silvio Romero escreveu suas *Notas sobre o ensino público* em que traçara um plano de organização do ensino secundário, delimitando matérias, distribuição dos conteúdos e métodos de ensino. Romero tinha como pretensão alocar a história no currículo do secundário. Além disso, acreditava que esta deveria ser um espelho da ciência de referência, assim, era contra a conciliação entre ciências humanas e os cursos de ciências (exatas). Mas o fator determinante para entender que a história deveria estar no secundário, bem como distribuída em séries, tem a ver com seus princípios sobre a complexidade do ensino. Esta complexidade residia na crescente carga horária da disciplina ao longo das séries, mas também na ideia de partir do concreto para o abstrato.

João Ribeiro, então professor do Colégio D. Pedro II, propunha uma mudança nos conteúdos escolares da história universal e do Brasil. Era extremamente crítico ao modelo do ensino secundário, que era voltado para a preparação dos alunos para concorrer às faculdades de medicina ou direito, e propôs um plano de organização do ensino secundário (FREITAS, 2006, p.110). Neste quesito, sua maior insistência fora em relação ao tempo da disciplina no currículo escolar. Pretendia-se que ela correspondesse a 7,4% do total de horas, com a volta, inclusive, da cadeira de história do Brasil. Ribeiro não estava sugerindo, assim, uma mudança em termos de métodos. Seus argumentos e propostas giravam em torno de aumentar espaço e legitimidade para o ensino do componente curricular, embora, mesmo assim, seu livro didático, *História do Brasil*, tenha trazido grandes mudanças de perspectiva histórica<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Corografia remete ao estudo geográfico de um país ou de uma de suas regiões. Uma obra clássica sobre o tema foi escrita pelo padre Manuel Aires de Casal em 1817.

<sup>16</sup> Estas mudanças foram: 1) a dupla configuração tipográfica numa mesma obra – o emprego de tipos maiores para textos descritivos, factuais, destinados à leitura do aluno; e os tipos menores, para escritos de caráter interpretativo, dirigido a professor; 2) uma mudança ideológica em relação ao manual de Joaquim M. Macedo e; 3) A presença de novas correntes teóricas da história alemã

Este cenário demonstra como a ideia de uma história para a formação cidadã, na prática, era mais complexa do que as primeiras sínteses expostas mencionam. As disputas ocorriam na definição dos currículos, materiais didáticos, por legitimidade na instituição de onde se construía as matrizes disciplinares para o ensino, por tempo nos currículos, por concepções teóricas e metodológicas distintas.

## **A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA E AS ESCOLAS ANARQUISTAS**

Embora se tenha mostrado as diferenças de abordagens na construção da história do ensino de História no início da República, esta sempre permaneceu no centro, ou seja, não se falava em eximir-se da composição de uma história que não tivesse como finalidade atender às demandas políticas e sociais da época, a saber, a consolidação do novo regime governamental. Mas, se o contexto político estava associado às análises propostas pelos autores, então, também é preciso levar em conta o fato de que nem tudo era pensado em prol de validar o governo. Aqui, aliás, abre-se espaço para demonstrar que todas as narrativas apresentadas não contribuíram para apresentar como o advento da República foi entendido por outros indivíduos que não viam no novo regime suas concepções de sociedade contempladas.

Muitos poderiam ser os grupos que não concordavam com o advento republicano, como os monarquistas, por exemplo. Contudo, além destes estavam os anarquistas. A imigração no início do século XX e a importação das ideias socialistas, além de uma legislação que comportava certa autonomia às instituições educacionais, fez surgir neste período um movimento de educação anarquista.

A concepção anarquista entendia a educação como um meio de emancipação humana à liberdade. Somente ela poderia criar condições intelectuais e políticas para impor à sociedade as bases para estimular uma mudança social. A Lei Orgânica Rivadavia Corrêa (1911) possibilitava a existência de escolas libertárias na medida em que “reconhecia a independência de todos os

---

(FREITAS, 2006, p.112). A importância da obra de Ribeiro pode ser constatada a partir das pelo menos 14 edições encontradas e pelos trabalhos sobre o mesmo, como Freitas (2006); Bittencourt (2008).

estabelecimentos de ensino<sup>17</sup>, e até suprime o caráter oficial do ensino. Esta lei buscava legitimar as chamadas escolas isoladas” (ALVIANO JÚNIOR, 2011, p.172). Foram criados, assim, escolas e programas de alfabetização para os trabalhadores operários. Nestas escolas, a educação deveria ser ministrada sem distinção de gênero.

Sem dúvidas, uma proposição de ensino intimamente relacionada às causas políticas – e não que as proposições governamentais não possuíssem um caráter político – suscita uma memória específica, capaz de mover os ideais que estavam perpassados no ensino ministrado. À história, cabia a tarefa de fundar um passado e uma memória capaz de manter vivos os ideais anarquistas.

Chama a atenção, também, que a fundação das escolas anarquistas tenha passado despercebido pelas narrativas sobre o percurso do ensino de história, como as Escolas Modernas que, no tocante à mesma, oferecia a disciplina no chamado *curso adiantado*. No total, mais de quarenta escolas foram criadas no Brasil entre 1895 e 1920<sup>18</sup> (MARTINS, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da República brasileira impôs a necessidade de repensar a função das instituições educacionais e os valores a serem construídos coletivamente. A nação que se pretendia rompia com a monarquia não apenas nos limites políticos e no sistema governamental. A relação com o passado e a ratificação de outra cidadania, agora mais abrangente, trouxe seus impactos ao ensino de história.

São estes os elementos comuns apresentados nas sínteses de Schmidt, Fonseca e Bittencourt. Freitas, por sua vez, amplia discussão ao apontar como, de fato, este contexto era vivenciado pelos que ocupavam um lugar privilegiado na sociedade brasileira, capazes de dar fôlego à suas proposições. Todavia, no que tange à constituição do percurso da história do ensino, todos seguem – porque precisam seguir ou porque querem seguir – a construção de uma memória que trata da história ensinada no centro político do país à época (o Rio de Janeiro) sem, ao

---

<sup>17</sup> “Art. 2º Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo”. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 01/10/2017.

<sup>18</sup> Segundo Silva (2009), no Brasil foram criadas escolas, bibliotecas e centros de cultura nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará.

menos, mencionar a possibilidade de análise da história em outras instituições como o Ginásio Pernambucano (1825) ou o Atheneu de Natal (1834), por exemplo – como tais instituições vivenciaram este momento de transição? Estas instituições têm, hoje, quase duzentos anos e foram responsáveis pela formação de alunos de suas respectivas localidades, além de terem vivenciado ao longo do tempo uma alteração no público ao qual atendiam. Os trabalhos sobre o Atheneu em uma perspectiva história, apenas para citar um exemplo, são poucos<sup>19</sup>.

Alviano Júnior (2011) oferece outra visão do período em questão na medida em que mostra como coexistiam outros ideais educativos que não aqueles voltados para a nação brasileira, pautados em demandas de movimentos sociais. É importante trazer este fato para as reflexões acerca do percurso do ensino de história no Brasil para que não se corra o risco de enfatizar uma história única que reproduz os ideais oficiais como os únicos válidos de constituírem o arcabouço do que seria a história do ensino de história. Aqui, podemos observar que a história do ensino de história tem sido, portanto, uma memória histórica consolidada pela historiografia a partir de recortes da história política.

Ao final, entendemos que Freitas e Alviano Júnior conferem, como exemplos, um caráter plural quando postos em relação às sínteses expostas inicialmente, pois ratificam a existência de uma disputa em torno da história ensinada, bem como a existência de uma diversidade de concepções teóricas e metodológicas, o que, nas obras anteriores, aparece apenas como uma narrativa “natural” dos fatos. Com isso, não queremos hierarquizar trabalhos, mas sim deixar abertos outros caminhos para se pensar as sínteses e narrativas sobre a história do ensino de história e de preferência, objetivando ultrapassar as visões de história local x história nacional, posto que, esta última diz respeito, principalmente, a estudos que se limitaram a localidades que pelo seus poderes políticos, econômicos e acadêmicos, construíram e homogeneizaram uma narrativa que, supostamente, abrange todo o território nacional, mas que se investimos esforços na consulta a fontes já organizadas e em preservação e disseminação da informação, teremos novos dados a tratar.

---

<sup>19</sup> Em busca realizada no Repositório de dissertações e teses da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, identificamos cerca de 18 trabalhos que tratam direta ou indiretamente da instituição.

Ratificamos, assim, a necessidade de que pesquisas sobre a história do ensino de história continuem abarcando novas problemáticas, fontes, metodologias, sobretudo no momento em que vivemos atualmente, cuja legitimidade da disciplina foi afetada pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e, sua função na sociedade brasileira, foi modificada, na medida em que o ensino que visa formar para o mercado de trabalho, exclusivamente, foi novamente valorizado. O passado deve, portanto, ser o alicerce que justifique a importância da história na sociedade e sua função na formação dos cidadãos que queremos para um Estado democrático. Além disso, deve nortear nossas perspectivas de futuro ao fornecer subsídios para que definamos quais os valores, qual o cidadão e qual a sociedade que queremos. Em complemento, é preciso levar em consideração outra atribuição da história do ensino de história para os futuros profissionais da área que anualmente são formados. Entender a importância de seu trabalho na sociedade e de como podem contribuir para os problemas do presente, bem como saber lidar com a desvalorização da disciplina nas próprias salas de aula. A história do ensino de história, assim, abarca múltiplas funções e tem a capacidade de legitimar a importância da área para todas as instâncias da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALVIANO JÚNIOR, Wilson. Educação anarquista no Brasil: contexto histórico-social. *Contexto e Educação*. Unijuí, ano 26, n.86, p. 163-181, jul/dez, 2011.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política Do Imperio Do Brazil*. Rio de Janeiro, RJ, 1824. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 25 de outubro de 2017.

BRASIL. Constituição (1891). *Constituição dos Estados Unidos do Brazil*. Rio de Janeiro, RJ, 1891. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 27 de outubro de 2017.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995. 200 p.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: Ed. Grijalbo, 1977.

FERREIRA, Bernardo; SANTOS, Beatriz Catão Cruz. Cidadão. In: FERES JÚNIOR, João (org.). *Léxico da História dos conceitos políticos do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História & ensino de História*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 120 p.

FREITAS, Itamar. *História do Ensino de História no Brasil*. 1 ed. São Cristóvão. Editora da UFS, 2006, v.1, 220 p.

FREITAS, Itamar. Valores como objeto de aprendizagem histórica. *II Simpósio Eletrônico Internacional do Ensino de História*. Anais. União da Vitória: Unespar, 2016. Disponível em <<http://simpohis2016.blogspot.com.br/p/valores-como-objeto-deaprendizagem.html>>. Acesso em 19/05/2016.

GASPARELLO, Arlette M. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002, 305f.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.

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

MARTINS, Angela Maria Souza. *A escola anarquista na Primeira República*. 2008. Disponível em: <[http://universidadepopular.blogspot.com.br/2008/09/normal-0-21-false-false-false\\_07.html](http://universidadepopular.blogspot.com.br/2008/09/normal-0-21-false-false-false_07.html)>. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Ensino de história: (des)caminhos na construção de um objeto de pesquisa. In: SILVA, C. B da; ZAMBONI, E. (orgs.) *Ensino de História, memória e culturas*. Curitiba: CRV, 2013. p. 229-244.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. 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/ago. 2012.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. *Experiências educacionais libertárias no Brasil: autonomia, solidariedade e liberdade - ingredientes para uma ação educativa eficaz*. s/d (mimeo). Disponível: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/saybXsQd.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/saybXsQd.doc)>. Acesso em 28 out.2017.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Experiências educacionais libertárias no Brasil: autonomia, solidariedade e liberdade: ingredientes para uma ação educativa eficaz.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 194f.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA; Maciel Henrique. Cidadania. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA; Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2014, 3.ed., p.47-51.

SOARES, Jandson Bernardo. *Espaço escolar e livro didático de história no Brasil: a institucionalização de um modelo a partir do Programa Nacional do Livro Didático (1994 a 2014)*. Dissertação (Mestrado em História) Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017, 187f