HISTÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes

ORGANIZAÇÃO JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA
LISIANE SIAS MANKE
MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS

EDUPE

HISTÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes

ORGANIZAÇÃO JOÃO PAULO GAMA OLIVEIRA
LISIANE SIAS MANKE
MAGNO FRANCISCO DE JESUS SANTOS

EDUFPE

Apoio:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA UFS
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPITEC/SE Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe

Recife, 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS
Reitor: Angelo Roberto Antoniolli
Vice-reitora: Valter Joviniano de Santana Filho
Pró-Reitor de Graduação: Dilton Cândido Santos Maynard
Diretora do Departamento de Licenciaturas e Bacharelados: Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa
Coordenador da Divisão de Licenciaturas: João Paulo Gama Oliveira
Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Erivanildo Lopes da Silva
Coordenador do Programa Residência Pedagógica: Christian Lindberg Lopes do Nascimento

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
Reitor: Prof. Dr. Pedro Henrique Falcão
Vice-reitor: Profa. Dra. Socorro Cavalcanti

EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE
Conselho editorial:
Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento
Profa. Dra. Ana Célia Oliveira dos Santos
Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela
Prof. Dr. Belmiro do Egito
Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos
Prof. Dr. Emanoel Francisco Spósito Barreiros
Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani
Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida
Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos
Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo
Profa. Dra. Rosangela Estevão Alves Falcão
Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo
Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas
Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida
Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Prof. Dr. Vladimir da Mota Silveira Filho
Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Gerente científico: Prof. Dr. Karl Schurster
Coordenador: Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Este livro foi submetido a avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.

Obra realizada com apoio da FAPITEC através do Edital nº 11 /2016 –PROEF, Programa de Estímulo ao Aumento da Efetividade dos Programas de Pós-Graduação em Sergipe

---

Histórias do Ensino de História: Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes
OLIVEIRA, João Paulo Gama (org.)
MANKE, Lisiane Sias (org.)
SANTOS, Magno Francisco de Jesus (org.)

ISBN: 978-65-86413-23-6
1ª edição, julho de 2020.

A imagem da capa representa o entremeado de fios que tecem a presente obra, resultando em redes acadêmicas que possibilitam diálogos e consolidam projetos investigativos sobre o Ensino de História.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização dos autores e da Edupe.

SUMÁRIO

PREFÁCIO *5*
Thais Nívia de Lima e Fonseca

APRESENTAÇÃO *11*

I. Professores de História e Projetos de Nação

"AFORTUNADOS OS POVOS QUE NÃO TÊM HISTÓRIA": RUY BARBOSA, OS PARECERES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO IMPÉRIO DO BRASIL OITOCENTISTA *19*
Ane Luíse Silva Mecenas Santos
Cristiano Ferronato

"AOS QUE TIVESSEM AVIDEZ DE SABER DAS COUSAS PÁTRIAS": AMÉRICO BRAZILIENSE, A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR E A INVENÇÃO DO ESPAÇO PAULISTA (1873-1879) *45*
Magno Francisco de Jesus Santos

JOÃO BAPTISTA DE MELLO E SOUZA: TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA *73*
Sônia Maria da Silva Gabriel
Arnaldo Pinto Junior

ARTHUR FORTES: UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX PELAS MEMÓRIAS DOS SEUS ALUNOS *99*
João Paulo Gama Oliveira
Roselusia Teresa de Morais Oliveira

JEAN GAGÉ: UM PROFESSOR NA CADEIRA DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO DA USP (1938-1946) *119*
Aryana Costa

II. Materiais didáticos e os estudos da História

"FUTURO DA HUMANIDADE, PROGRESSO DO PATRIOTISMO"*: EUDÉSIA VIEIRA E O LIVRO DIDÁTICO *PONTOS DE HISTÓRIA DO BRASIL *143*
Vânia Cristina da Silva

EM DEFESA DOS ESTUDOS SOCIAIS: A ESCRITA DIDÁTICA DE LYDINÉA GASMAN *169*
Osvaldo Rodrigues Junior

EM MEIO A CADERNOS DE UMA PROFESSORA POLIVALENTE: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS DAS AULAS DE ESTUDOS SOCIAIS (COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS – 1978- 1986) *191*
Dóris Bittencourt Almeida

O LIVRO DIDÁTICO OSPB: *INTRODUÇÃO A POLÍTICA BRASILEIRA*: DAS CIRCUNSTÂNCIAS DE PRODUÇÃO AOS USOS (1986 - 1993) *217*
Lisiane Sias Manke

SOBRE OS AUTORES *237*

PREFÁCIO

Thais Nívia de Lima e Fonseca

Foram muito anos pesquisando e escrevendo sobre o ensino de História, especialmente sobre a história desse ensino. Dedicada a outros temas de investigação desde outros muitos anos, tenho acompanhado, sempre que possível, os trabalhos que vem dando continuidade a temáticas consolidadas no campo, e também aqueles que tem contribuído para a promoção de uma expressiva renovação, de temáticas e abordagens. Penso ser este o caso desta primorosa coletânea, *Histórias do Ensino de História. Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes,* organizado por João Paulo Gama Oliveira, Lisiane Sias Manke e Magno Francisco de Jesus Santos.

A historiografia sobre o ensino de História tem sido construída em diversas e confluentes dimensões: história das disciplinas escolares, história do currículo, história do livro didático e dos impressos escolares, e menos recorrente, história da profissão docente. Este campo de pesquisa começou a dar os primeiros sinais de firmar-se no cenário acadêmico brasileiro durante a década de 1990, quando assistimos a importantes iniciativas de organização deste campo, por meio da realização sistemática de eventos científicos reunindo pesquisadores do ensino de História e da criação de espaços institucionais representativos desta comunidade, como foi o caso do *GT de Ensino de História e Educação* na Associação Nacional de História (ANPUH), criado em 1997 durante a realização do XIX Simpósio Nacional da entidade, em Belo Horizonte. Além desse espaço, outros eventos já eram realizados congregando os pesquisadores

do ensino de História, entre os quais o *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, origem da reunião de pesquisadores que integram esta coletânea. Aos poucos, temos visto a chegada de trabalhos desta linhagem nos eventos de História da Educação, além do desenvolvimento dos estudos sobre o ensino de História da Educação, muitas vezes fomentado por pesquisadores que, em sua origem, iniciaram suas trajetórias na pesquisa sobre o ensino de História.

Nestas duas últimas décadas, o interesse dos jovens pesquisadores cresceu e mesmo pesquisas que não tem a história do ensino de História como objeto central, dialogam com este campo para a discussão de diversas questões, como o cinema, as práticas de leitura, a imprensa, entre outros. A verticalização dos estudos é evidente, e mais complexa a abordagem das fontes mais utilizadas na investigação sobre a história do ensino de História, como os livros didáticos, os currículos, a legislação. Mas ao lado do aprofundamento em temas já considerados clássicos neste campo, outras frentes vem sendo abertas no diálogo historiográfico e teórico com outros campos da pesquisa histórica.

No entanto, creio ser relativamente recente os vínculos dessas dimensões de pesquisa sobre o ensino de História, diretamente com o campo da História da Educação, e é neste movimento que esta coletânea pode ser vislumbrada. Seu subtítulo, *Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes*, remete a perspectivas claramente consolidadas na produção acadêmica sobre o ensino de História, mas engana-se quem espera encontrar um pouco mais das clássicas análises sobre aqueles temas. O livro vai além de uma tradição firmada sobre o estudo das prescrições legais e curriculares e suas relações com conjunturas históricas específicas. Neste sentido, a obra apresenta-nos a possibilidade de compreender não apenas as trajetórias da História como disciplina escolar mas também seus múltiplos sentidos, no percurso dos séculos XIX e XX.

Os trabalhos que integram a obra formam um conjunto refrescante de abordagens que privilegiam os sujeitos agentes de diferentes ações no campo do ensino desta disciplina, em sua historicidade. Nesta

perspectiva, os fazeres dos profissionais do ensino de História, suas concepções sobre este campo do conhecimento, sobre os pressupostos pedagógicos deste ensino, suas relações com os estudantes, são dimensões que provocam a abertura de fronteiras historiográficas e metodológicas. Essa abertura fica clara nas confluências presentes nos nove estudos que integram a coletânea: história dos intelectuais, do livro e da leitura na perspectiva da história cultural e história política, principalmente. Essas confluências indicam claramente os diálogos estabelecidos com tendências recentemente incorporadas ao campo da História da Educação, dentre as quais eu destacaria a história dos intelectuais, que marca os capítulos da primeira parte do livro, mas que surge também incorporada de alguma forma nos trabalhos da segunda parte.

Essa incorporação metodológica realizada pelos pesquisadores, ao analisarem professores de História, autores de livros didáticos e atores políticos, todos em sua relação com a construção de concepções sobre a História como campo do conhecimento, sua escrita como saber escolar e o seu ensino, traz questões novas e fundamentais para a compreensão de como a História surge, se consolida e oscila como disciplina escolar. De forma requintada, os autores dos capítulos desta coletânea souberam dar voz às diversas vozes surgidas das fontes documentais e, assim, evitar as análises óbvias sobre o ensino de História como instrumento de formação da nação e de conformação do cidadão no Brasil independente. Essas vozes nos chegam, nestes estudos, rompendo algumas barreiras erguidas por interpretações tradicionais, que costumam colocar em lados necessariamente opostos os formuladores oficiais de políticas educacionais e os professores, por exemplo. Nos mostram que a atuação e os posicionamentos dos sujeitos de carne e osso, frente aos seus desafios profissionais no campo da educação e do ensino de História, não seguiram – ou seguem – roteiros intelectual ou politicamente pré-determinados, e que as vozes podem, na verdade, ser dissonantes. E que o trabalho maduro do historiador deve perscrutar para compreender, na dimensão do espaço-tempo escolhido para o

estudo, os múltiplos sentidos atribuídos à História, ao seu ensino, e aos significados historicamente construídos.

Outras questões importantes são levantadas pelos estudos apresentados nesta coletânea e uma delas me parece particularmente relevante: a desmitificação de que novidades pedagógicas para o ensino em geral e para o ensino de História em particular, no Brasil, tivessem sido elaborações quase exclusivas do contexto republicano, perspectiva, a propósito, abraçada por uma parcela significativa da historiografia brasileira da educação. É certamente alentador que visões mais críticas venham de pesquisadores do ensino de História, ela mesma a disciplina tronco da qual derivou a História da Educação, antes desta se tornar um campo de investigação científica.

Uma outra dimensão que também chama a atenção no conjunto dos estudos que compõem este livro refere-se às reflexões produzidas sobre o lugar da escola no processo de produção historiográfica e de sua difusão com objetivos pedagogicamente definidos, tendo a disciplina escolar História e seu ensino como um vetor de importância indiscutível. A novidade aqui, a meu ver, relaciona-se ao fato da História ensinada ser, na historiografia, pouco conectada à escola em si, suas dinâmicas, seu funcionamento e, sobretudo, seus sujeitos, o que vemos nestes estudos amparados por refinada análise documental. Outras fronteiras também estão aqui abertas, quando no âmbito de um clássico tema como o da disciplina escolar História usada como instrumento de construção nacional, o salutar confronto entre o nacional e o regional nos provocam para o cuidado com as fáceis associações entre os postulados nacionalistas generalizantes e as conjunturas históricas onde eles seriam vistos ingenuamente como "óbvios".

A coletânea *Histórias do Ensino de História. Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes* já nasce referência fundamental para os pesquisadores da área. Sua cuidadosa e articulada organização permite uma leitura dos seus nove capítulos em conjunto, como expressão das apropriações de alguns campos referenciais da pesquisa histórica

contemporânea, como me referi aos estudos sobre a história dos intelectuais na historiografia da educação. E, é claro, a leitura de cada um dos capítulos como unidades específicas, com suas próprias problematizações. Uma obra que contribui, sem dúvida, para o avanço do conhecimento sobre o ensino de História em perspectiva histórica.

APRESENTAÇÃO

Três docentes. Três diferentes estados do Brasil. Uma preocupação: Histórias do ensino de História. Assim começa a se desenrolar os fios que tecem a presente obra. Quando as inscrições para propostas de Grupos de Reflexão Docente (GRD) para o X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foram abertas, os laços de amizade uniram-se aos interesses de pesquisa e colocaram em diálogo três professores que atuam na área do ensino de História em instituições que bem representam o imenso Brasil: Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Juntos propomos o GRD: "História e memórias de professores de História".

O debate produtivo ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no mês de julho de 2018, e de lá saímos com a certeza que precisaríamos continuar a conversa e chamar mais gente para compor a roda. Nascia ali o projeto interinstitucional "Ensino de História: currículo, materiais didáticos e trajetórias docentes". O objetivo geral do mesmo consiste em investigar o Ensino de História em uma perspectiva histórica em diferentes espaços do Brasil, além dos objetivos específicos de construir um banco de dados acerca de trajetórias de docentes de História; levantar materiais didáticos que foram utilizados nas aulas de História em diferentes tempos e espaços; analisar livros didáticos, seus autores, seus leitores e as suas diferentes narrativas históricas.

Entre outras questões, o projeto busca responder: qual história era ensinada nas escolas primárias, secundárias e cursos superiores

brasileiros ao longo dos séculos XIX e XX? Com quais recursos? Quais materiais didáticos? Usava-se compêndios? Quais? Escritos por quem? E os livros didáticos quais eram? Seus autores? Como os discentes utilizaram esse material? Quem pensou projetos para o ensino de História? Em qual período? Quais projetos entraram em disputa? Como a legislação nacional se refletiu no cotidiano das aulas de História em distintos espaços do país? Como a história esteve presente no currículo escolar? Quais as trajetórias dos docentes de História? Tais questões, em meio a muitas outras, são investigadas por mais de uma dezena de pesquisadores da área que forneceram vida e forma ao primeiro fruto do projeto, o presente livro.

O livro foi dividido em duas partes. A primeira, "**Professores de História e projetos de nação**", reúne textos que perscrutam o ensino de história no âmbito das políticas públicas educacionais e das práticas docentes da disciplina história nos ensinos secundário e superior. São leituras que partem do âmbito de diferentes tipos de fontes: pareceres da comissão de avaliação da reforma da Instrução Pública, manuais escolares elaborados por docentes a partir de suas aulas, teses apresentadas em concursos, notícias publicadas em jornais e cadernos de anotações dos docentes. Os dois primeiros discutem o ensino de História nos últimos decênios do período imperial, ou seja, no momento de efervescência política com a emergência dos ideais republicanos e a preocupação com a formação cidadã.

O capítulo inaugural, *"Afortunados os povos que não têm História": Ruy Barbosa, os pareceres da Instrução Pública e o ensino de História no Império do Brasil oitocentista"*, escrito por Ane Luíse Silva Mecenas Santos e Cristiano Ferronato, tem como cerne os embates atinentes ao lugar da disciplina História no processo de formação do cidadão brasileiro. O parecer, elaborado por Ruy Barbosa, Thomaz Espíndola e Ulysses Vianna, nos idos de 1883, problematiza a história ensinada nas escolas brasileiras, por não cumprir com o papel de formação do cidadão, nem fomentar a imaginação da criança. A partir do cotejo entre fontes distintas, o

capítulo discute a questão da autoria do documento e a concepção sobre o ensino de história defendido no último quartel do século XIX.

O segundo capítulo, intitulado "*Aos que tivessem avidez de saber das cousas pátrias": Américo Braziliense, a escrita da história escolar e a invenção do espaço paulista (1873-1879)*, escrito por Magno Francisco de Jesus Santos, tem como foco a atuação do intelectual Américo Braziliense de Almeida Mello, importante liderança do Partido Republicano Paulista e autor do manual escolar "*Licções de História Pátria*". O manual escolar foi resultante das preleções do professor no Colégio São João de Campinas, ministradas quinzenalmente ao longo do ano de 1872. O capítulo discorre sobre questões como a concepção de história, o uso das efemérides como recurso metodológico para discutir o tempo presente e a invenção do espaço paulista como palco privilegiado dos episódios da história pátria.

No capítulo "*João Baptista de Mello e Souza: trajetórias e memórias de um professor de História*", Sônia Maria da Silva Gabriel e Arnaldo Pinto Junior analisam a trajetória intelectual do professor catedrático de História da Civilização no Colégio Pedro II. A análise teve como fonte privilegiada a tese "*O Ensino da História na Formação do Caráter*", apresentada por João Baptista Mello e Souza no concurso do Colégio Pedro II, em 1928. A tese discutia a concepção moderna de história, a metodologia do ensino da disciplina, a relação entre história e ficção, além de questões atreladas à dimensão dos conteúdos patrióticos, como a educação moral e cívica, os homens célebres e as belas ações. Neste sentido, a concepção de história ensinada defendida pelo docente perpassava pela formação cívica do aluno.

Outra leitura sobre o ensino de História no ensino secundário está presente no capítulo *"Arthur Fortes: um professor de história da primeira metade do século XX pelas memórias dos seus alunos*", escrito por João Paulo Gama Oliveira e Roselusia Teresa de Morais Oliveira. Pautados na concepção de intelectual pensada por Jean-François Sirinelli, os autores buscaram entender a construção da memória sobre as aulas de Arthur

Fortes, professor catedrático do Colégio Atheneu Sergipense ao longo da primeira metade do século XX. Por meio de textos publicados na imprensa pelos ex-alunos, os autores discutiram as redes de sociabilidades envolvendo os intelectuais sergipanos e o saber-fazer de um docente que atuou como parlamentar-poeta-professor.

No capítulo "*Jean Gagé: um professor na cadeira de História da Civilização da USP (1938-1946)*", Aryana Costa trabalha com as apostilas de Jean Gagé para entender a sua atuação como docente nos primeiros anos de curso universitário de História no Brasil, ou seja, analisa as práticas docentes no momento de criação dos primeiros cursos superiores de História no país. Por meio de fontes dispersas, a autora discute a formação do curso de História da USP a partir da atuação de um professor pouco discutido nas narrativas mnemônicas. As apostilas preparadas por Gagé possibilitam o entendimento da disciplina História da Civilização como um curso marcado por uma dimensão eurocêntrica, diplomática e pelo tempo presente.

A segunda parte do livro, denominada **Materiais didáticos e os estudos da História**, reúne quatro textos que, de modo geral, se ocupam em discutir o contexto de produção, a autoria e o conteúdo de materiais didáticos que contribuíram para o Ensino da História no século XX. No capítulo *"Futuro da humanidade, Progresso do Patriotismo": Eudésia Vieira e o livro didático Pontos de História do Brasil*, a autora Vânia Cristina da Silva se debruça a analisar a trajetória da professora Eudésia de Carvalho Vieira e a obra de sua autoria *Pontos de História do Brasil*. O livro foi inserido nas escolas primárias para o ensino de História Nacional no ano de 1922, por indicação da Diretoria de Instrução Pública da Paraíba do Norte. A obra didática resulta da prática docente da autora, que atuou como professora de História na rede pública de ensino, e com a produção deste manual procurou ampliar o enfoque de determinados acontecimentos históricos, com textos de linguagem acessível aos escolares, assim, apresentando-se como novidade quando comparada aos compêndios da época.

Os demais três textos estão situados em um período considerado de crise para a disciplina de História, especialmente nos anos de 1970 e 1980, período em que a área é afetada pela diminuição da carga horária e a junção da História e da Geografia na disciplina de Estudos Sociais, além da criação das disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que direcionavam os estudos para o nacionalismo, o civismo e o patriotismo, que compunham a base ideológica da proposta educacional brasileira, expressa na Lei 5692/71, que instituía a Reforma da Educação Básica.

No capítulo *"Em defesa dos Estudos Sociais: a escrita didática de Lydinéa Gasman"*, o autor Osvaldo Rodrigues Junior dialoga com os teóricos Roger Chartier e Pierre Bourdieu, a fim de compreender a escrita didática de Lydinéa Gasman, professora do Colégio Pedro II e da Faculdade de Educação da UFRJ nas décadas de 1960 e 1970, autora de manuais escolares publicados pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), no contexto da Ditadura Militar no Brasil. O estudo considera que as bases teóricas da produção didática da autora estiveram fundamentadas na pedagogia tecnicista e nas teorias psicológicas da aprendizagem. Tais percepções resultaram em uma escrita didática voltada à renovação metodológica da História, que incidia na perda da especificidade da disciplina, com a introdução dos Estudos Sociais na escola, em conformidade com as reformas educacionais promovidas no período.

O capítulo *"Em meio a cadernos de uma professora polivalente: um estudo sobre práticas das aulas de Estudos Sociais (Colégio de Aplicação/UFRGS – 1978- 1986)"*, de autoria de Dóris Bittencourt Almeida, apresenta a análise de seis cadernos de planejamento, nos quais Isabel Loss, uma professora polivalente do Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS), registra suas aulas para a sexta série do primeiro grau de ensino, entre os anos 1978 e 1986. Os cadernos analisados compõem o Arquivo de Memórias da Faculdade de Educação da UFRGS, lugar que a autora do texto considera como uma espécie de *refúgio* em meio às pressões do cotidiano. A partir da análise pormenorizada de cada artefato, a investigação resultou na

identificação de práticas referentes às aulas de história, em suas regularidades e dissonâncias, considerando a inclinação do trabalho pedagógico da docente em aproximar as abordagens históricas das vivências dos estudantes, de promover leituras de textos de diferentes intelectuais, e fomentar a pesquisa como prática de sala de aula. Assim, os cadernos registram atividades que evidenciam a atitude da professora em desenvolver os conteúdos prescritos para a disciplina de Estudos Sociais, não se descuidando das especificidades do conteúdo histórico.

Em diálogo com o capítulo anterior, o texto "O livro didático *OSPB: introdução a política brasileira*: das circunstâncias de produção aos usos (1986 - 1993)", da autora Lisiane Sias Manke, ocupa-se em compreender os aspectos que envolveram a produção do livro OSPB: Introdução a Política Brasileira, assim como os usos do mesmo por uma professora de História. O livro, de autoria de Frei Betto, foi publicado pela editora Ática, em 1986, ano de redemocratização política no Brasil, e teve sua última tiragem em 1993, com a extinção oficial da disciplina OSPB dos currículos escolares. O estudo considera que a produção do referido livro teve como propósito alterar as bases da disciplina de OSPB. A obra é caracterizada pelo próprio autor como uma cartilha política, que visava promover o senso crítico dos alunos em relação ao sistema capitalista. A análise recai também em relação aos usos do livro, nesse sentido, os depoimentos da professora Nair apontam para os impactos do material didático no contexto escolar, que teria direcionado o currículo real da disciplina de OSPB, respondendo aos anseios pedagógicos da professora em um período de redemocratização política.

Aqui temos professoras e professores que ensinam e pesquisam sobre o ensino de História em distintas instituições de ensino do Brasil, a saber: UERN, Unicamp, UFG, UFMT, UFPel, UFRN, UFRGS, UFS e Unit. Unidos por um diversificado conjunto de questões que colocam em tela o ensino de história em diferentes perspectivas. Esperamos que a leitura dos textos a seguir seja permeada pelo mesmo entusiasmo que nos contagiou no momento de escrita e organização da presente obra.

I. Professores de História e Projetos de Nação

"AFORTUNADOS OS POVOS QUE NÃO TÊM HISTÓRIA": RUY BARBOSA, OS PARECERES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA E O ENSINO DE HISTÓRIA NO IMPÉRIO DO BRASIL OITOCENTISTA

Ane Luíse Silva Mecenas Santos
Cristiano Ferronato

Introdução

Um bem conhecido proloquio qualifica de *afortunados os povos que não têm História*. Analogamente, em relação ao ensino escolar desta materia caberia parodiar o adagio, lastimando a condição das creanças a cujos primeiros esforços intellectuaes fosse imposta mais esta pena, si a disciplina que sob este nome se accrescenta ao programma primario, tivesse qualquer feição de parentesco ou affinidade com a historia de que resam os nossos livros elementares: esse enredo enígmatico de datas, nomes, classificações de dynastias, narrativas esparsas de assassinio, batalhas, perfidias, execuções patibulares, que extenua a memoria sob o peso ele uma carga de factos inuteis, solicita as primeiras impressões da infancia numa direcção perigosa, transvia o juizo, superexcita a imaginativa, desfigurando os acontecimentos sob o falso prestigio do maravilhoso, semeia dos peiores preconceitos o espirito, representando a existencia do genero humano como longa successão de encantamentos, surpresas, catastrophes, onde o imprevisto é tudo, o sobrenatural se reflecte na realidade, adulterando-a, e se esquece precisamente aquillo que constitue a historia inteira: - o nexo continuo, gradual, progressivo da evolução, que tudo liga, tudo explica, e eleva a uma superioridade

> incomparavel acima das violencias, das conquistas, das effusões de sangue, as influencias solidas, virtuosas e energicas da paz (BARBOSA, ESPÍNOLA, VIANNA, 1883, p. 203-204).

A epígrafe deste texto é o introito referente ao ensino de História no parecer acerca da reforma da instrução pública de 1882. O texto foi elaborado pela comissão de deputados, constituída por Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Espíndola e Ulysses Pereira Machado Vianna. No parecer, os intelectuais expressaram alguns dos principais desafios da história ensinada nas escolas primárias brasileiras, como a memorização, a carga elevada de nomes, batalhas e dinastias, que extenuava a memória infantil com "factos inúteis". A presença da disciplina história no ensino elementar foi apresentada como um fardo para as crianças, tendo como referência central as narrativas históricas vigentes nos manuais escolares.

Ao expressar as barreiras para o ensino de história, os deputados acabaram construindo uma narrativa na qual elucidava a concepção de história e sua relevância, tanto para a sociedade, quanto para a vida educacional. A história foi apresentada como um conhecimento necessário para a formação das novas gerações e debatida a partir das limitações que permeavam a prática de ensino da disciplina nas escolas primárias. Desse modo, o testemunho elucida a construção do entendimento vigente na época sobre o papel da disciplina no cômputo das disciplinas escolares e problematiza as estratégias de operacionalizar o seu ensino nas escolas primárias. Como elucida Carlota Boto, "os pareceres de Rui Barbosa representam para a História da Educação talvez o primeiro grande diagnóstico da situação real do ensino no país" (BOTO, 1999, p. 259).

Considerando tais aspectos, o parecer sobre o projeto de reforma da instrução pública elaborado pela comissão de deputados gerais do Império constitui um importante registro que expressa uma concepção de história ensinada e de diagnóstico dos problemas atinente à prática docente. Trata-se de um documento no qual a disciplina história é tratada

no âmbito das políticas públicas, como uma questão de Estado e de fortalecimento do caráter nacional. Ao partir desses elementos, este artigo tem como fulcro a análise da proposta de história ensinada a partir do referido parecer. O documento é um importante testemunho acerca dos embates sobre a renovação da instrução pública brasileira no último decênio do Império do Brasil, bem como de uma cultura política educacional de perspectiva liberal.

Evidentemente, essa cultura política educacional não pode ser vista como uma leitura de mundo exclusiva dos integrantes da comissão que elaborou o parecer. Tratava-se da elucidação de valores pautados na leitura comum de passado e no projeto compartilhado de futuro. É um projeto construído coletivamente. Como atesta a historiadora Ângela de Castro Gomes (2016), essas projeções são construções coletivas, gestadas no âmbito das práticas de sociabilidades entre integrantes de um grupo que mantêm interesses afins. Deste modo, torna-se salutar pensar essa proposta investigativa não circunscrita na figura de um sujeito individual e desprovido de contato com seus pares. Pelo contrário, as propostas gestadas por Ruy Barbosa, Thomaz Espíndola e Ulysses Vianna serão analisadas a partir do confronto de ideias, de seu diálogo com outros intelectuais e lideranças políticas de seu tempo, principalmente atinente ao processo de elucidação da pedagogia moderna no Brasil e difusão das ideias liberais. Neste sentido, o parecer pode ser entendido como difusor de uma cultura política educacional.

Nos últimos decênios têm ocorrido o processo de renovação dos estudos acerca do papel exercido pelos intelectuais brasileiros acerca das questões políticas. Assim, homens e mulheres de letras passam a ser discutidos sob uma ótica que busca romper com antigas perspectivas criticadas pela produção historiográfica do século XX, como "individualismo, subjetivismo, elitismo, e presentismo". Neste sentido, emergiu uma leitura respalda em "uma abordagem da história dos intelectuais, que exige reflexão sobre a própria categoria em sua historicidade e complexidade" (GOMES, 2016, p. 11).

Esse emergir dos estudos sobre os intelectuais tem como lastro as discussões proeminentes da nova história cultural e da nova história política, especialmente a partir da problematização do conceito de cultura política. De acordo com Ângela de Castro Gomes,

> A cultura política foi retomada pela historiografia por permitir explicações/interpretações sobre o comportamento político de atores sociais, individuais e coletivos, privilegiando-se seu próprio ponto de vista: percepções, vivências, sensibilidades. (GOMES, 2007, p. 47).

Partindo dessa acepção, é possível vislumbrar a possibilidade de entender os embates políticos em uma perspectiva que extrapole o universo partidário, ou seja, trata-se de uma discussão que possibilita a compreensão da atuação política de atores que vivem nas zonas de fronteiras, nas margens sociais, nas sombras da história. Homens e mulheres marginalizados ou silenciados pela historiografia são tomados como sujeitos da história. Entre esses grupos excluídos das assertivas historiográficas, encontram-se os intelectuais, pois, como salienta Jean-François Sirinelli, "apesar dos avanços da história política, os intelectuais continuam negados" (SIRINELLI, 2007, p. 233).

É importante ressaltar que nem todos os intelectuais foram silenciados na pesquisa historiográfica, especialmente em casos de homens de letras que tiveram uma trajetória expressamente articulada com os embates da política partidária ou ocuparam cargos públicos, como foi o caso de Ruy Barbosa, Thomaz Espíndola e Ulysses Vianna, que ao longo de suas trajetórias quase sempre estiveram envolvidos com a política nacional, incluindo o exercício de cargos públicos no poder executivo e, principalmente, no legislativo.

Neste caso, a proposta investigativa atenta para a outra vertente. Torna-se salutar buscar outra inquietação: a atuação intelectual de homens que estavam atrelados ao campo político e como a cultura política na qual eles compartilhavam se fez presente no parecer do projeto

de reforma da instrução pública primária. Com isso, torna-se possível entender o papel do conhecimento histórico no processo de reinvenção de uma identidade nacional, por meio dos usos do passado na história ensinada, possibilitando a elucidação da assertiva de Rémond na qual a "história política articula o contínuo e descontínuo, registros desiguais" (RÉMOND, 1998, p. 35).

O artigo foi dividido em dois momentos. No primeiro, tem-se como foco a análise dos integrantes da comissão da instrução publica da Câmara dos Deputados gerais que produziu o parecer sobre a reforma da instrução pública primária nos idos de 1883. No segundo momento, o enfoque recai sobre as discussões propostas para o ensino de história nas escolas primárias, elucidando tanto as concepções de história, como as dificuldades e soluções de enfrentamento do ensino disciplina da história para crianças.

"Cultivar e disciplinar as faculdades moraes": a comissão da instrução publica

No âmbito da historiografia educacional brasileira, o parecer do projeto de reforma da instrução pública primária, publicado nos idos de 1883, tem sido avaliado como a avaliação do cenário educacional sob a pena de Ruy Barbosa. Os demais integrantes da comissão têm sido sistematicamente silenciados como sujeitos que pensaram os problemas educacionais do período entendido por Carlota Boto como "outono do Império".

Certamente a posição de Ruy Barbosa como um entusiasta com a implantação da pedagogia moderna no Brasil e sua inserção em defesa de um sistema educacional nacional levou os demais membros da comissão a serem silenciados como sujeitos no processo de elaboração dos pareceres. De acordo com Alberto Venâncio Filho, "Ao redigir os Pareceres, Rui tinha apenas 33 anos, estava no início da sua formação intelectual, já imbuído das ideias liberais, e depois iria trilhar outros caminhos, mas o liberalismo ficará em seu espírito" (VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 270).

Neste sentido, os demais integrantes da comissão não foram considerados como coautores. Possivelmente, o fato de Ruy Barbosa ter sido o relator do parecer e dos discursos terem sido pronunciados em primeira pessoa, corroborou para a desconsideração dos demais integrantes. Um exemplo disso é o artigo de Najla Mormul e Maria Machado, no qual as autoras explicitam a dualidade de autoria:

> Esse Decreto foi submetido à apreciação da Comissão de Instrução Pública, composta por Rui Barbosa, relator, Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana. Dessa forma, Rui Barbosa teve a oportunidade de escrever os pareceres sobre a "Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior". (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 280).

Os demais integrantes da comissão da instrução pública, assim como Ruy Barbosa, eram importantes intelectuais com vínculos políticos construídos nas províncias do antigo norte. Ulysses Pereira Machado Vianna (1848-1911) havia sido presidente da província da Paraíba entre 1878 e 1879, cargo no qual elaborou um relatório que defendia a reformulação da instrução pública sob os pilares da liberdade, questão central nos pareceres de 1883. De acordo com Ulysses Vianna:

> Sobre a instrucção publica recahem hoje em todos os paizes as atenções do Governo. Nos paizes regidos pelas fórmas representativas, destinado o povo a intervir no Governo, a sua cultura solida e regular tem sido reconhecida, como elemento necessário para uma benéfica intervenção. As dotações às escolas, o aperfeiçoamento dos methodos de ensino, a sua obrigatoriedade e liberdade, os edifícios em que funccionam as escolas e o material dellas, a formação do professorado, os prêmios, os favores conferidos por leis, como estímulos, à alumnos e professores, tudo tem sido empregado, de tudo tem-se cuidado para a elevação e o derramamento da instrucção publica. (VIANNA, 1879, p. 27).

O relatório de presidente de província apresenta dados consistentes acerca da instrução publica no mundo ocidental da segunda metade do oitocentos. Ulysses Vianna mostrou-se como um defensor da modernização de métodos, formação docente, dos espaços escolares e da instituição de questões como a obrigatoriedade do ensino e a liberdade de ensinar. Além disso, o presidente da Paraíba também mostrou-se conhecedor dos dispêndios sobre a educação no Império do Brasil e na Europa:

> Quem conheçe a despeza effectuada com a instrucção publica na Côrte do Império, em algumas Províncias e nos paizes da Europa e em quasi todos da América, quer directamente pelo Estado, quer pela iniciativa individual, ou pelas associações humanitárias, tem certeza de que o desenvolvimento d'ella está dependente de dispêndios avultados. Não há professorado escolhido sem ser preparado d'ante-mão por escolas para isso destinadas, sem uma instrucção technica: não há bons discípulos, sem bons professores. (VIANNA, 1879, p. 28).

Assim como Ruy Barbosa, Ulysses Vianna também era um intelectual atento às mudanças ocorridas no universo educacional do Brasil e em países dos continentes europeu e americano. Além disso, o relatório referente à província da Paraíba, escrito nos idos de 1879, antecipa algumas questões que seriam reforçadas e contextualizadas no parecer de 1883, como a defesa da liberdade de ensino. Sobre essa questão, o parecer de 1883 apresenta:

> A nossa commissão não hesita em declarar que abraça esta liberdade em toda a sua plenitude. Primeiramente, não crêmos na eficácia da força, para impôr, ou exterminar idéas, para impedir que o ensino se effectue na direcção das aspirações, dos sentimentos, das correntes moraes e intellectuaes, que preponderam em cada época no espirito humano. É bem digna de recordar sempre, a este proposito, aquella expansão intima, aquella eloquente conffidencia do despola cujas invasões foram,

> inconscientemente, no começo deste seculo, o maior instrumencto de propagação das ideias liberes pela Europa. (BARBOSA, ESPINOLA, VIANNA, 1883, p. 105).

Se as ideias atinentes à instrução pública aproximavam Ruy Barbosa e Ulysses Vianna, o terceiro integrante da comissão da instrução pública tinha como principal linha de defesa o ensino da história e o fomento ao civismo. Thomaz do Bomfim Espíndola (1832-1889) foi um intelectual que teve uma destacada produção de livros voltados para a história, geografia e corografia da província de Alagoas. Ele é considerado o pioneiro nos estudos históricos alagoanos (SANTOS, 2013).

Médico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, Thomaz do Bomfim Espíndola ocupou diferentes cargos públicos, como vice-presidente da província de Alagoas, deputado provincial e deputado geral, cargo que o levou a integrar a comissão da instrução pública. Paralela à carreira política, Espíndola atuou como um mediador cultural, exercendo diferentes funções como jornalista, inspetor da instrução pública e a docência no Liceu de Maceió, como lente catedrático de Geografia, Cronologia e História.

Pode-se inferir que se tratava de um pensador da história que teve uma trajetória voltada para a difusão do conhecimento histórico no âmbito escolar, tanto por meio da publicação de manuais escolares, como por sua atuação docente e defesa do papel da disciplina história na formação das novas gerações. Essa defesa aparece na apresentação do livro "*Geografia Alagoana,* ou *Descrição Física, Política e Histórica da Província das Alagoas*", no qual ele revelou a sua concepção de história como guia para a formação moral das novas gerações ou luz que direciona ao futuro. Nas palavras de Espíndola, "(...) a história na phrase de Cicero é o facho da verdade, a mestra da vida, e, na de Lamennis, a lâmpada collocada a entrada futuro para dissipar uma parte das trevas que o envolvem" (ESPÍNDOLA, 1871, p. 1). Além disso, Thomaz do Bomfim Espíndola argumentou sobre a relevância da história ensinada em países que deveriam ser vistos como exemplares para o Brasil.

> O estudo da geographia e história do paiz natal é hoje uma necessidade reconhecida por todas as nações que podem ser indigitadas como modelos à imitação – a Inglaterra, a França, a Allemanha e os Estados Unidos do Norte – e por isso teem ellas inserido em seus planos de estudo a obrigação de enriquecer a intelligência da juventude, já preparada para a instrucção primaria, dos conhecimentos da geographia e historia natal. (ESPÍNDOLA, 1871, p. 1).

A assertiva defendida por Thomaz do Bomfim Espíndola remete para uma importante inquietação vigente entre os intelectuais da educação entre o final do século XIX e o alvorecer do XX: o momento de início do ensino da história para crianças. Percebe-se que Thomaz Espíndola defendia que o ensino da disciplina história deveria ter início já na educação primária, como mecanismo de enriquecer a inteligência dos jovens com conhecimentos sobre a terra natal.

"Um vehiculo de conhecimentos especiaes": a história ensinada no parecer

Ensinar história para crianças e suas implicações. Essa questão foi amplamente analisada ao longo do parecer da comissão da instrução pública sobre o projeto de reforma do ensino primário. As inquietações perpassaram questões como a concepção de história ensinada e sua funcionalidade para a formação de crianças e jovens, o momento no qual a referida disciplina escolar deveria ser ministrada e o método de ensino. Todas essas questões foram analisadas a partir do cotejo com experiências de ensino vigentes em outros contextos temporais e, principalmente, em outros países. Aliás, a explicitação das propostas de ensino de países da Europa e da América foi o tom predominante ao longo do parecer, demonstrando uma ampla sintonia entre os embates educacionais no Império do Brasil e o de outras nações.

A primeira questão problematizada é atinente ao papel da disciplina história no âmbito escolar. A história ensinada foi apresentada como uma disciplina que teria como mote a formação moral dos alunos, no intuito de cultivar os sentimentos e as faculdades. De acordo com o parecer:

> Do mesmo modo, porém, como a admissão das sciencias physicas e naturaes no plano da escola tem muito menos por fim *ensinal-a sciencia,* do que *dispor* o espirito para ella, assim as lições de História o hão de enveredar, não tanto *como um vehiculo de conhecimentos Especiaes,* quanto como um meio util *de cultura* para os sentimentos e as faculdades nascentes do menino (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 204).

"Um meio útil de cultura". Essa era a finalidade apontada para a disciplina história no âmbito escolar. Na concepção defendida pelos integrantes da comissão, a história escolar não tinha como eixo formador a elucidação dos grandes episódios e as narrativas dos fatos, com a elucidação de conhecimentos espaciais, mas a formação cultural do aluno. Essa dimensão cultural perpassava pelo reconhecimento da diversidade de experiências históricas em diferentes espacialidades e temporalidades. O parecer também elucidava contrapontos históricos entre povos tidos como civilizados sobrepondo "selvagens e bárbaros".

> Tocando a geographia, designará, numa grande esphera, os paizes habitados ou aridos, a Polynesia selvagem, a America onde a gente que emigra da Europa, succede ao gentio, que vae desapparecendo, o oriente, cheio de monumentose povos antigos, a China civilizada e solitaria, a Africa com os seus negros, os seus arabes, os seus desertos. Os typos de homens, os monumentos, o aspecto pincturesco das regiões serão exhibidos mediante imagens, photographias, livros, objectos caracteristicos de toda a natureza (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 206).

Pautado na experiência de ensino de História na Bélgica, o parecer explicita como o ensino da disciplina deveria elucidar uma lógica similar a um passeio pelo mundo tido como civilizado e bárbaro, no intuito de expressar a diversidade cultural e, principalmente, racial. Para o professor caberia dizer "que todos os outros povos têm cada qual tambem a sua

historia, os seus livros, os seus objectos antigos" (BARBOSA, ESPÍNDOLA, VIANNA, 1883, p. 206). A história ensinada perpassava pela elucidação das fontes, da cultura material, dos vestígios deixados por cada sociedade.

O uso de documentos no ensino de história dialogava com a proposta metodológica de ensino defendida no parecer, pautada no método intuitivo, que partia do conhecido para o desconhecido, do palpável para o abstrato. Em relação à história ensinada, a preocupação em educar partindo do concreto para o abstrato pode ser ilustrada por meio da discussão sobre raça.

> Para ministrar a primeira idéa sensivel de raça, poderão utilisar-se as innumeraveis espécies caninas. Exhibir-se-hão typos das raças humanas. No que respeita a estas, como ás dos cães, indagam os sabios si é possivel que todas se originem do mesmo pae. Dividam-se as raças em nações. Empreguem-se todos os meios intuitivos imaginaveis, para fazer distinguir nitidamente os caracteres peculiares aos povos historicos: traje, monumentos, armas, utensis, etc., como já se ha de ter procedido a respeito das nações actuaes. (BARBOSA, ESPÍNDOLA, VIANNA, 1883, p. 207).

O modelo de exposição sobre as raças elucida duas vertentes que deveriam predominar no ensino de História. A primeira consiste na busca de elementos próximos à realidade do aluno, tornando questões conceituais próximas do vivido. Questões complexas como a concepção de raça humana deveria ser norteada com o uso de paralelos, em âmbito comparativo, como a variedade de raças caninas. Partindo da observação da realidade animal, inferia-se o estímulo para se pensar a mesma questão atinente ao universo humano, em uma duração histórica. A segunda questão que perpassava pelo ensino era a ênfase em partir do conhecido para o desconhecido.

Em relação à história, isso implicava na defesa de utilizar os exemplos das sociedades contemporâneas, casos atuais para elucidar similaridades com o passado. A concepção de continuidade era um elemento

importante na aprendizagem histórica dos discentes. Todavia, ainda no tocante ao método de ensino, enfatizava-se a articulação entre história e geografia, disciplinas que tinham uma dimensão moral e patriótica. Desse modo,

> historia, na escola, é inseparavel da geographia: ha de relacionar-se inteiramente com ella, de modo que estas duas disciplinas se communiquem incessante e mutuamente vida, apoio e luz. A sua iniciação consistirá na historia patria, e, em seu primeiro começo, *na historia local.* Na ordem do tempo, a historia contemporânea constituirá o ponto de partida deste gênero de lições, como se pratica na Inglaterra e noutros paizes. Na ordem da importancia, á historia moderna, especialmente á historia contemporanea, se assignará o mais amplo espaço no programma escolar. De feito, na educação commum do povo, a maior parte do cabedal instructivo da historia deve tender a preparar o cidadão para julgar as necessidades e as coisas da sua época. (BARBOSA, ESPÍNDOLA, VIANNA, 1883, p. 208).

História e Geografia deveriam ser ensinadas nas escolas de forma articulada. Mas a enunciação também revela outras dimensões sobre a disciplina história: o que deveria ser ensinado. Os conteúdos históricos deveriam partir do conhecido para o desconhecido, tanto em âmbito temporal, quanto espacial. Partia-se da história local, para a nacional, até atingir a universal. Temporalmente, privilegiava-se o período contemporâneo, tido como ponto de partida e, em menor escala, o moderno. Eram as duas temporalidades que deveriam nortear os programas escolares de história. Essa ênfase nos períodos recentes era justificada pela finalidade atribuída à disciplina, de "preparar o cidadão para julgar as necessidades de sua época". Essa assertiva explicita um combate ao modelo de ensino enciclopedista e erudito, com ênfase em uma proposta mais pragmática.

> Attendo-se desta sorte ao empenho de inspirar o verdadeiro sentimento da historia, póde o professor, ao mesmo tempo, apparelhar, ou proseguir o ensino do factos pelo methodo anecdotico, mediante biographias, etc., escolhendo os acontecimentos, ou os personagens historicos, que possam interessar ás creanças, e evitando enumerações, bem como as enarrações aridas, que a memoria não conserva. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 207).

A história deveria ser ensinada sob o método de anedotas, com a explanação sobre a trajetória biográfica ou de episódios tidos como relevantes e exemplares para a formação moral dos alunos. Essa dimensão da história como mestra da vida e instrumento de formação moral da população não era exclusiva dos integrantes da comissão de instrução pública da Câmara dos deputados. Pelo contrário, era uma concepção compartilhada entre os principais intelectuais que pensavam a história no Brasil oitocentista, incluindo prestigiados homens de letras vinculados ao IHGB (GUIMARÃES, 1988).

Essas propostas metodológicas atinentes à história, na ótica dos autores, "exemplificam de um modo maravilhoso o curso do methodo naturalmente peculiar á cultura histórica na escola" (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 207). É possível afirmar que o parecer apreende a história ensinada como uma disciplina que apresenta elementos específicos para o ensino/aprendizagem, que por isso deveria ser pensada de modo que levasse a considerar as suas peculiaridades no âmbito da cultura escolar. Por esse motivo, o parecer expressou a recomendação:

> Para ser racional e proficuo, para encerrar effectivamente em si as qualidades de uma verdadeira *cultura,* este ensino está subordinado a condições imperiosas, que releva observar escrupulosamente. 1) Cumpre-lhe renunciar ás tradições livrescas (2), repudiar o habitos de ensino

> mecanico, conformar-se ás leis fecundas e poderosas da intuição. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 207).

O parecer elucida uma preocupação com a eficiência do ensino de história, no intuito de possibilitar uma prática tida como racional e profícua na construção cultural do aluno. Para isso, foram apontadas ressalvas atinentes à práxis pedagógica da disciplina, com recomendações para evitar aulas que fossem consideradas mecânicas, pautadas exclusivamente na memorização de livros e repetição de lições. A intuição e as anedotas deveriam sobrepor às lições. Seguindo essas diretrizes, o ensino da história era entendido como salutar e necessário para o ensino primário, pois,

> Entendido simplesmente assim, este ensino tem por seguro a sua funcção necessaria entre as materias da escola. Entretanto, a sua adequação a esta esphera de intelligencias é sumamente delicada, e encerra em si as maiores difficuldades. Por certo, si fosse tão facil, quanto parece afigurar-se a um, aliás notável escriptor contemporaneo, 'o indicar aos alumnos, sob o accumulo de factos e nomes, *a sua significação moral e o seu alcance historico,* mostrando no presente a progenitura do passado e o progenitor do futuro', não se póda contestar que a historia mereceria occupar um dos primeiros lagares, entre os assumptos da instrucção primaria. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 204).

A história como disciplina escolar apresentava uma conotação específica no âmbito da instrução primária, sendo a responsável pela construção da significação moral e ambientação histórica das experiências humanas. O ensino no presente seria responsável por criar conexões entre o passado e o futuro, tecendo um espaço de experiência e um horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006), ou, forjando uma leitura comum de passado e um projeto comum de passado. A história no espaço escolar seria um instrumento de edificação e difusão de uma cultura política, de um

projeto de nação. Todavia, esse processo no ensino primário deveria perpassar por uma disciplina agradável, atraente para os jovens e relativamente distante das preconizações da história gestada pelos acadêmicos:

> Mas precisamente as necessidades que se impõe de um modo inevitavel ao ensino elementar, de esquivar a agglomeração de nomes e factos, precisamente a multidão, a complexidade e o caracter dos elementos que concorrem para definir a acção historica e a natureza moral das entidades eminentes e dos acontecimentos consideraveis, não permittem a este ramo de instrucção essa precedencia superior na aula de primeiras letras, cujo programma não o póde receber, senão em medida relativamente modica, reservando-se á Historia propriamente dicta o seu verdadeiro logar na educação secundaria e superior (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 204).

Ao longo da segunda metade do século XIX uma das inquietações que perpassavam a história como disciplina escolar era em relação ao momento no qual as crianças deveriam iniciar os estudos históricos. A validade do ensino da história era incontestável, quando se pensava no ensino secundário e superior. Ao se referir ao ensino primário, porém, a pertinência da presença da história não soava de modo uníssono, em decorrência de sua complexidade e, principalmente, por ter como objeto as experiências humanas de tempos pretéritos, ou seja, uma realidade não palpável e que exigia do aluno considerável poder de abstração.

> Ora, esta disposição imprescindivel mal começa aos 14, ou 15 annos de idade. Até então o ensino da historia é ou mui nescio, tal qual nos livrinhos que sabemos, ou mui ridiculo, si arma a um alvo superior. Em ambos os casos é improfficuo, emquanto á cultura de qualquer das faculdades da creança, sobre ser pernicioso, si fór enfadonho e pernicioso ainda, si prematuramente concitar paixões. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 204).

Se a idade ideal para a introdução aos estudos históricos era entre 14 e 15 anos, qual seria a função do ensino de História na instrução primária? E se os alunos ainda não tinham a habilidade de abstrair para outras temporalidades, como deveria fundamentar-se o ensino? O parecer expressa uma pedagogia da história no ensino primário voltada para a construção conceitual a partir da cultura material, ou seja, a história deveria ser ensinada nas escolas primárias a partir de seus aspectos investigativos, com o uso de fontes. Nas escolas primárias, a metodologia da história aproximava pesquisa e ensino:

> Na seleção obras classicas que forem dispensavel admittir, se condemnarão inexoravelmente esses livros *inimigos da intelligencía,* composto exclusivo de áridos questionários e nomenclatura, onde a historia inteira se reduz a alguns factos brutos, e estes mesmos a um secco enunciado, tão desprovido de utilidade, quanto de interesse: onde se multiplicam os pormenores ociosos, e exactamente se omittem os mais capazes de acordar a sympathia, e estimular a atividade mental; onde fallece do todo o colorido, a naturalidade, a variedade, a lucidez; onde tudo se encontra, menos precisamente o necessario, o essencial ao cultivo das faculdades, para cuja educação o ensino da historia póde contribuir. Na escolha dos modos de executar essa cultura, os recursos da escola se distribuirão pela ordem do seu de envolvimento do seu valor educativo, nesta escala:
>
> *a.* A investigação pessoal do alumno.
>
> *b.* A palavra do mestre.
>
> *c.* Os livros de leitura.
>
> Incontestavelmente, na esphera elementar, é a lição oral o grande elemento de fecundação de toda a cultura historica, o sopro vivificador desse ensino, a lição oral, com a animação, o calor, o interesse que lhe são proprios, mui superior nos seus resultados a todos os que se obtêm pelo emprego dos melhores livros. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 208).

O método de ensino da história na instrução primária foi apresentado de forma hierárquica, demonstrando a prioridade em tornar o aluno o sujeito ativo na construção da aprendizagem. Tudo deveria partir da investigação do aluno, por meio dos vestígios históricos. Era a forma encontrada para manter o colorido e naturalidade do ensino. Em segundo plano, emergia a expressão oral dos professores, com historietas, anedotas que chamassem a atenção dos alunos. A palavra do mestre deveria apresentar-se como preleções que despertassem a contemplação das biografias que pudessem ser vistas como exemplos dignos de serem seguidos. Por fim, vinham os manuais escolares, tão propalados no âmbito do ensino secundário, mas tidos como ineficientes no ensino primário. Sobre as preleções o documento expressa:

> Fallae aos vossos alumnos, fallae-Ihes muito, fallae-Ihes sempre (...). Narrae, narrae ainda, os grandes faclos da nossa historia nacional; e, si vos sonberdes haver, todos ouvidos e olhos os vossos pequeninos ouvintes bebei-os-hão com avidez; suas almas juvenis imbuir-se-hão d'elles, ficando-lhe a lembrança profundamente gravada na memoria. Os pormenores poderão desvanecer-se; mas o essencial, o capital, o bello principalmente, o grande, o nobre, o accessivel á intelligencia e á imitação dos discípulos, isso em que, portanto, insistireis especialmente, subsistirá intacto, influindo generosos sentimentos e, o que ainda mais vale generosas acções. No começo, só a lição oral é practicavel. Mas não é unicamente nas classes inferiores que a lição oral tem a sua rasão de ser. Menor não é, talvez, a sua necessidade nas classes medias e superiores. Ja então o alumno sabe ler; póde apprender de cór; convêm, é, até, preciso que o faça, que se exerça em voar com as proprias azas. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 208).

As preleções deveriam ser uma prática exclusiva para o ensino de história no ensino primário, mas também deveriam ser exercidas no ensino secundário e superior. A lição oral era vista como um método capaz de

gerar sentimentos e ações, assim como estimular a aprendizagem para levar o aluno a voar com as próprias asas. No ensino primário, a narração deveria apresentar uma sequência preestabelecida.

> Narrae primeiramente os factos: animae os vossos personagens; commnnicae a tudo o atractivo e o interesse da palavra; depois, quando, outrosim, houverdes envolvido no vosso colloquio, á maneira de Sócrates, as vossas caras creanças, quando as tiverdes feito falar sua vez, remettei-as então ao livro. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 208).

A narrativa deveria ser pautada na apresentação dos fatos e personagens, de modo que as crianças fossem envolvidas pela trama histórica. O enredo deveria ser atrativo e adequado ao método intuitivo. A defesa do método também perpassou pela descrição do modelo de ensino vigente e considerado ineficaz:

> Leccionar, pois, a historia pela ordem da sua successão natural; fallar ás creanças em epochas remotas; pretender inicial-as de começo nos factos da antiguidade; tornar por ponto de partida o berço do gênero humano, como tem procedido até hoje os que asseguram á lenda biblica o monopolio dos estudos históricos na escola, é tão absurdo, quanto pretender conhecer os varios paizes, as varias nações, as varias raças que dividem o globo, antes de haver observado a raça a que pertencemos, a nação de que somos membros, a nossa terra natal. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 205).

Igualmente, isso não implicava na metodologia de uma história ilustrativa. Pelo contrário, a proposta de ensino proposta no parecer revela uma concepção de história ensinada pautada na investigação e no criterioso uso das fontes históricas e da construção conceitual da disciplina pelo próprio aluno. De acordo com o parecer:

> O sentimento da realidade na historia póde, para o menino, derivar da idéa da historia delle mesmo. Está nas mãos do professor induzil-o a pesquizar os factos da sua vida pessoal, levando-o a entender o modo como esse passado é o que constitue a historia. Do mestre depende o impressionar-lhe a imaginação com a idéa de perquirir as origens de sua familia, a datas e os logares do nascimento e obito dos seus ascendentes, a profissões delles, os casos da sua vida, seus talentos, seus haveres, etc. A creança interrogará os paes. Lerá, e comparará certidões do registro civil. Possue talvez o pae documentos, objectos provenientes de longe, de que o menino buscará inferir as suas conclusões. Procurará meio de informar-se e cogitará nas fontes, donde poderiam derivar as informações que necessita. Póde-se contar ás creanças a historia da escola: seus fundadores, sua construcção, sua inauguração, seus planos; teve tres classes, depois quatro, mais tarde sete, para adeante dez; mostrar os papeis que consignam esses factos, discutir a sua autenticidade. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 205).

Os procedimentos propostos para o ensino da história coadunavam com os passos da pesquisa histórica vigente na segunda metade do século XX, como o levantamento documental e a crítica dos testemunhos. Em certa medida, a história escolar até extrapolava a dimensão de investigação acadêmica, pois no ensino os professores deveriam estimular os alunos a buscarem informações com pais, com o uso da tradição oral como vestígio sobre a vida dos alunos. O parecer preconizava para que o docente "Excitará o alumno a interrogar os anciãos. Dará por tarefa o recolherem informações, (...). O menino verificará que com os successos antigos recresce a difficuldade. E ouvirá contemporaneos, que narrem por ouvir, sem ter visto" (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 205).

Em um contexto no qual os currículos escolares brasileiros ainda privilegiavam a história universal em detrimento da história pátria (BITTENCOURT, 1990), o currículo proposto para as escolas primárias partia da história individual do aluno. Ao elencar o exemplo do ensino de

história em Bruxelas, o parecer expressa a compreensão sobre a crítica documental no âmbito escolar:

> Póde-se expor a historia, sua configuração, seus monumentos, mostrar mappas antigos, fixar, em presença das localidades respectivas, as suas antigas trincheiras, reconstruir o bairro que precedeu os boulevards actuaes, ver, na ante-camara do burgomestre, o antigo aspedo do Senna, mandar inquerir os paes o tal respeito. O professor não enarrará elle mesmo; mandará investigar por todos os modos. Incumbirá os alumnos de fixarem uma data. Um livro de per si só não se acceitará como prova sufficiente; mas se reguererá o depoimento de pessoas que hajam sido testemunbas, medalhas, inscripções monumentaes, etc. Exercicios desta natureza inclinarão o menino para o verdadeiro sentimento da historia. Si o discipulo não encontrou muitos dados acerca de sua ascendencia, exponha-lhe o professor como, pelo contrario, famílias ha, em cujo seio informações taes se preservam copiosas e certas. Mostrará antigos autos, diplomas, titulas de propriedade, etc. Dirá que as cidades têm archivos, e irá visital-os. Induzirá a notar a fórma dos pergaminbos, sua vestutez, seus caracteres. Tentará decifra-llos. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 206).

A proposta sobre o ensino de história perpassava pelo uso de diferentes tipologias documentais, como pergaminhos, monumentos públicos, mapas, tradição oral, livros e o próprio espaço urbano. Além disso, havia a recomendação para que o professor estimulasse o cotejo das fontes, no intuito de possibilitar a crítica dos testemunhos. Tratava-se de um ensino com caráter investigativo e pouco propenso à memorização. O trato documental foi comparado aos recursos utilizados em outras disciplinas escolares:

> Começará a historia pelo aspecto exterior e nomes dos seus materiaes, como se começa a historia natural colleccionando borbolêtas. Ninguem, ao parecer, reflectiu ainda em que os verdadeiros elementos da

> historia não consistem no facto de referir historias, mas na acquisição de noções elementares acerca dos documentos e da maneira de apurol-os. E, todavia, não podemos reunir idéas a respeito do que seja a historia, senão proporcionalmente ás que possuimos a respeito do que sejam os documentos. Em fallecendo estas noções a historia gera a fé, e prepara homem de fé; mas não produz a sciencia, nem forma homens dispostos para a sciencia. É tendo em mira a sciencia, e não a fé, que se ha de solicitar a imaginação das creança (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 206).

O documento apresenta a história ensinada em dualidade entre os preceitos religiosos, acríticos e edificadores da fé, e os prodígios da ciência na formação de homens críticos e capazes de usar a imaginação. A história, pautada em anedotas e análise de testemunhos, era vista como um instrumento para fomentar o fortalecimento do espirito científico no Brasil. Tudo isso deveria ocorrer evitando-se a pretensão dogmática, na qual "as licções moraes da história evitarão cuidadosamente a forma didactica. Sejam mais sentidas do que aprendidas pelos alumnos". (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 209).

Considerações finais

Este artigo teve como escopo as propostas sobre o ensino de história no parecer sobre o projeto de reforma da instrução publica primária, elaborado pela comissão da instrução pública da Câmara dos deputados nos idos de 1883. Uma questão debatida foi em relação à autoria do documento, pois apesar do documento ter sido assinado pelos três membros da comissão, no âmbito historiográfico a elaboração do parecer tem sido atribuída exclusivamente a Ruy Barbosa. Mesmo considerando o papel exercido pelo intelectual baiano, na condição de redator da referida comissão, torna-se salutar perceber o quanto as ideias presentes no documento nem sempre expressam o pensamento educacional de apenas um sujeito, mas sim, ideias compartilhadas entre diferentes intelectuais do final do século

XIX, incluindo Thomaz do Bomfim Espíndola e Ulysses Pereira Machado Vianna. Ideias que em alguns casos já haviam sido apresentadas pelos referidos intelectuais em momentos anteriores à elaboração do parecer. Neste sentido, torna-se plausível propor a perspectiva de não desconsiderar a possibilidade de uma autoria coletiva do documento.

No âmbito da proposta atinente ao ensino de história, o parecer de 1883 expressa uma concepção da disciplina escolar muito próxima aos cânones estabelecidos para a pesquisa histórica na esfera acadêmica. A história deveria ser ensinada nos moldes de como era pesquisada, com um teor crítico, pautado no uso de fontes distintas e cotejadas. O aluno do ensino primário deveria ter a possibilidade de estudar história não para memorizar as narrações sobre os grandes feitos, mas para aprender os fundamentos iniciais da interpretação dos testemunhos e para compreender o mundo no qual se encontrava inserido.

Esta é uma segunda questão presente no parecer: o recorte temporal da história ensinada. No ensino primário, a história deveria partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Assim, no âmbito do recorte espacial, o ensino deveria ser iniciado com a história individual do aluno, adentrando a trajetória da instituição escolar e passando para a história local. Após a inserção do aluno na metodologia da investigação histórica, o ensino passaria a elucidar a história pátria e, em menor escala, a história universal. No âmbito do recorte temporal, o ensino apresentaria uma dimensão fortemente presentista, com a elucidação da experiência do aluno e o adensamento do ensino com ênfase para a história contemporânea e, em menor proporção, a história moderna.

Contudo, uma questão que perpassa toda a proposta de ensino é a elucidação de uma cultura política educacional liberal, pautada na construção da autonomia do aluno como sujeito pensante, com estímulo para o caminho da ciência em detrimento do da fé; bem como na defesa das liberdades individuais. A história no espaço escolar tinha funções de formação moral do cidadão capaz de se ver como sujeito histórico e de respeitar as diferenças. Um projeto ousado e pautado nos valores humanos.

> A noção mais elementar na historia é a de transformação nos costumes, no aspecto geral da humanidade. O menino (que de adultos nisto não lhe são parecidos!) nenhuma idéa tem do relativo humano. Todo o vestuário que não o seu tem-lhe ares de esdruxulo; e d'ahi vem o preconceito. Que se oppõe á sã apreciação da historia, do mesmo modo como, na vida actual, contraria a politica progressiva. Com a precedente e combina outra noção: a idéa de *continuidade.* Tão lenta é a transformação, que só a longos intervallos se percebe; de um dia ao dia seguinte nunca se dão mudanças radicaes. Os factos entretecem-se nesta continuidade da vida real das gerações. Ora, para a creança, como para o homem inculto, todo o facto historico é insulado, maravilhosa toda a narrativa. Uma tal disposição de espirito não permitte apanhar a chave da historia. Privados desta chave, homens feitos, instruidos, até, muita vez, percorrerão a historia, sem deparar jámais aquillo que os refreie de se fizerem aventureiros revolucionarios. (...) Para entender a historia, mister é de sentirmos que os homens historicos eram homens como nós. (BARBOSA; ESPÍNDOLA; VIANNA, 1883, p. 205).

Sob a pena de Ruy Barbosa, Thomaz Espíndola e Ulysses Vianna, a história nas escolas primárias deveria nortear as crianças para se tornarem mais humanas, capazes de entender e respeitar as diferenças e de se verem como sujeitos que também fazem a história.

Referências

AROSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica*. Trad. Andréa Dori. Bauru: EDUSC, 2006.

BARBOSA, Ruy. *Impugnação dos embargos do Ceará pelo Rio Grande do Norte.* Natal: Sebo Vermelho, [1908] 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho:* o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

BOTO, Carlota. *A escola primária como tema do debate político às vésperas da República*. *Revista Brasileira de História.* Vol.19, n.38, 1999, p. 253-281.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História.* 2ª ed. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1975] 2006.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. *Geografia Alagoana*, ou *Descrição Física, Política e Histórica da Província das Alagoas*. Maceió: O Liberal, 1871.

___. *Geografia Física, Política, Histórica e Administrativa da Província de Alagoas*. Maceió: Tipografia do Jornal de Maceió, 1860.

___. *Descrição das Viagens do Dr. José Bento Cunha Figueiredo Júnior ao Interior da Província de Alagoas*, Maceió, 1870;

___. *Viagem do Presidente da Província Francisco de Carvalho Soares Brandão a Povoação de Piranhas e Paulo Afonso*. Maceió, 1878;

___. *Elementos de Geografia e Cosmografia Oferecidas à Mocidade Alagoana pelo Dr. T. do Bonfim Espíndola*. Maceió: Tipografia da Gazeta de Notícias, 1874.

GOMES, Ângela de Castro. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GOMES, Ângela de Castro. Cultura política e cultura histórica no Estado Novo. In: SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca; GOMES, Ângela de Castro. *Cultura Política e leituras do passado*: historiografia e ensino de História. Rio de Janeiro: Faperj; Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, Ângela de Castro; ABREU, Martha. A nova "Velha" República: um pouco de história e historiografia. *Revista Tempo*. Vol. 13, nº 26. Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Apresentação: intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo. GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. *Intelectuais mediadores:* práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

HALL, Stuart. As culturas nacionais como "comunidades imaginadas". In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, [1992] 2015.

KOSELECK, Reinhart. *Futuro passado:* contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. *Cadernos de história da educação*. v. 12, n. 1, 2013, p. 277-295.

PENTEADO, J. de A. *A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa*. São Paulo: Nacional, 1984.

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

RÉMOND, René. Uma história presente. In: *Por uma história política*. 2ª ed. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 13-26.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. A Casa das Alagoas e as "cousas do passado". *Revista do IHGSE*. Aracaju, n. 46, 2013, p. 95-116.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil. 9º reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2007, p. 231-270.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. *Estudos Avançados*. Vol 21, n. 61, 2007, p. 267-277.

VIANNA, Ulysses Pereira Machado. *Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial da provincia da Parahyba do Norte pelo presidente, exm. sr. doutor Ulysses Machado Pereira Vianna, em 1.o de janeiro de 1879*. Parahyba do Norte, Typ. Liberal Parahybana, 1879.

"AOS QUE TIVESSEM AVIDEZ DE SABER DAS COUSAS PÁTRIAS": AMÉRICO BRAZILIENSE, A ESCRITA DA HISTÓRIA ESCOLAR E A INVENÇÃO DO ESPAÇO PAULISTA (1873-1879)[1]

Magno Francisco de Jesus Santos[2]

Introdução

> As notaveis prelecções do sr. dr. Americo Braziliense, que a principio deviam apenas ser ouvidas pelos discipulos do Collegio, foram escutadas por innumeros cavalheiros que iam ouvir a palavra clara e erudita do illustre doutor.
>
> No numero dos presentes achava-se tambem o obscuro editor deste livro. Conhecendo ligeiramente a historia do paiz pelos pequenos livros destinados às escholas, pareceu-lhe que seria de grande importancia a publicação das prelecções que alli ouvia-pois reuniam ellas em si maior somma de factos historicos, elucidados com mais methodo e além disso acompanhados de uma critica judiciosa, indispensavel em obras de semelhante ordem.

1. Este artigo é resultante das discussões empreendidas nas disciplinas ministradas na graduação em História da UFRN: História do Ensino de História (2016), Ensino de História e Materiais Didáticos (2017) e Historiografia e Pesquisa do Ensino de História (2018). Agradeço aos alunos das referidas turmas pelas inestimáveis contribuições. O texto articula-se com o projeto de pesquisa desenvolvido no ProfHistória da UFRN, intitulado "Lições de História Pátria": a historiografia escolar brasileira.

2. Professor Adjunto do Departamento de História e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: magnohistoria@gmail.com.

> Dirigio-se, pois, ao sr. dr. Americo Braziliense e solicitou-lhe com instancia a permissão para editar na *Gazeta de Campinas* (elle que então era gerente) e depois em livro, essas esplendidas licções, que não deviam só ser proveitosas ao auditório que as escutava, mas aos que tivessem avidez de saber das cousas da pátria (LISBOA, 1876, p. 4).

Na apresentação do livro escolar "Licções de História Pátria", o jornalista português José Maria Lisboa,[3] proprietário do impresso "A Província de São Paulo", explicitava os caminhos da construção da narrativa histórica, a partir da trajetória dos escritos do intelectual paulista Américo Braziliense de Almeida Mello.[4] Nas palavras de Lisboa, o saber histórico produzido por Braziliense tinha passado por um percurso comum entre os escritos escolares do período oitocentista: tinha emergido das preleções, passado pela imprensa e, finalmente, chegado ao grande público no formato livro. Como Circe Bittencourt afirmou, Américo Braziliense estava entre os autores de livros escolares de História que organizavam os conteúdos dos seus livros a partir da experiência em sala de aula (BITTENCOURT, 2008).

---

3. José Maria Lisboa nasceu em Lisboa, Portugal, em 1838. Migrou para a cidade de São Paulo em 1858, onde trabalhou como compositor da Typographia Imparcial de Marques e Irmão. Na segunda metade do século XX, tornou-se editor de importantes impressos, como "A Província de São Paulo", "Diário Popular" e "Almanach Litterario de São Paulo" Foi proprietário do Diário Popular e da Tipografia Lisboa, Campos e Cia. Faleceu em São Paulo, no ano de 1918.

4. Américo Braziliense de Almeida Mello nasceu em São Paulo, capital da província de São Paulo, no dia 8 de agosto de 1833 e faleceu no Rio de Janeiro, no dia 26 de março de 1896. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1855. Na segunda metade do século XIX exerceu importantes cargos políticos, como deputado provincial por São Paulo e presidente das províncias da Paraíba e do Rio de Janeiro. Entre 1870 e 1873, advogou em Campinas, onde lecionou a disciplina História do Brasil no Colégio São João e fundou o Partido Republicano Paulista. Participou da Convenção de Itu de 1873. A partir de 1881, tornou-se lente de Direito Romano da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Já no período republicano, ele tornou-se o terceiro presidente do estado de São Paulo em 1891. Foi o autor do texto da primeira constituição federal republicana e ocupou o cargo de ministro do Supremo Tribunal Federal em 1896.

Além disso, o jornalista também explicitava as qualidades da escrita histórica do novel historiador escolar com a reunião em si da "maior somma de factos históricos, elucidados com mais methodo e além disso acompanhados de uma critica judiciosa, indispensavel em obras de semelhante ordem". Nos textos escolares de história, a elucubração do passado deveria perpassar pela junção de elementos como a erudição do historiador na reunião de fatos históricos, a habilidade na crítica documental, fundamental para edificar o aparato científico; bem como, a preocupação com o método de ensino, pensado para o público jovem.

Pautado nestes quesitos, Américo Braziliense foi apresentado como o docente que possuía "a palavra clara e erudita", ou seja, ele seria capaz de tornar inteligível para jovens os complexos fatos históricos do passado nacional sem perder a erudição. É como se ele possuísse as virtudes do professor e do pesquisador das "cousas passadas", qualitativos relevantes para a elucubração do conhecimento histórico nas academias e na difusão dos saberes pátrios para a formação das novas gerações.

O momento de escrita do livro escolar de história por Américo Braziliense foi marcado pela eclosão de novas ideias políticas, principalmente, como desdobramento da Convenção de Itu, em 1873. Neste sentido, a narrativa histórica escolar do autor expressa mais do que uma proposta pedagógica, ao elucidar a defesa de uma renovação do ensino de história no Brasil, com o fortalecimento da história pátria, até então marginalizada nos programas escolares em relação à História Universal; bem como a reorientação do espaço de experiência da trama história do país, com o deslocamento do eixo centrado na Corte para a província de São Paulo.

Américo Braziliense usou a narrativa para reivindicar o protagonismo paulista na história do Brasil. Essa defesa esteve presente em diferentes discursos ao longo da trajetória do intelectual. Como presidente do Estado de Estado, ao discursar para o Congresso Constituinte estadual, Américo Braziliense rememorou os episódios da Convenção de Itu, na qual tinha protagonizado como secretário da reunião:

> Entre vós há illuestres cidadãos que conhecem estes factos e devem ter de memória o que deixo referido.
> Madindo bem as dificuldades de momento, eu não seria digno da estima que generosamente me tem sido prodigalizada pelos paulistas, si me negasse ao cumprimento de um dever que me chegava como leal apelo aos meus sentimentos patrióticos.
> Ao Estado de que sou filho, tudo devo: nada me é lícito recusar-lhe.
> Assumi o difícil encargo com a mesma serenidade do animo, com a mesma calma e com a mesma convicção de bem, que me levaram àquella, já hoje célebre reunião, solemnemente realizada a 18 de abril de 1873, e que passará à História com a denominação de *Convenção de Itu.*
> Si ali nasceu o partido republicano paulista, que foi por tantos annos o exemplo da abnegação, da disciplina e do bom doutrinamento, servindo de estímulo as outras agremiações nas antigas províncias, eu, fortalecendo-me no revigoramento daquela convicção, na lembrança daquelas doutrinas, seguro e tranquillo, julguei-me capaz de receber a comissão de constituir, com legítimos representantes do povo, o Estado de São Paulo, autônomo, republicano e forte na grande Federação Brazileira (BRAZILIENSE, 1891, p. 5-6).

No discurso como presidente do Estado de São Paulo, Américo Braziliense buscou reafirmar o posicionamento como republicano histórico, um cidadão que tinha constituído seu patriotismo pautado na convicção das ideias republicanas. Um sujeito que protagonizou a campanha republicana e que tinha na indicação para o cargo de presidente do mais poderoso estado do país como o reconhecimento de sua dedicação. Contudo, o intelectual também expressava como o patriotismo elucidado encontrava-se coadunado com a valorização de um recorte espacial específico do país: São Paulo. Tratava-se de reconhecer-se como republicano e paulista.

No mesmo momento no qual Américo Braziliense atuava como secretário da Convenção de Itu, tornando-se um dos protagonistas da campanha republicana em terras paulistas, ocorreram as preleções de História

Pátria no Colégio São João de Campinas. Ensino de História e ativismo político não se encontravam como ações estanques. Pelo contrário, ambas as ações constituíam estratégias de posicionar-se socialmente, de moldar leituras nas quais o passado precisava ser reinventado, reconfigurado, galgado a um novo sentido. Nesta perspectiva, este texto tem como cerne a compreensão da escrita escolar de História de Américo Braziliense como um instrumento de construção de uma cultura política republicana paulista, na qual emergiam novas demandas espaciais, com a valorização da história pátria e da própria pátria pensada a partir da experiência histórica paulista.

Ao reivindicar o protagonismo da história nacional para São Paulo, Braziliense buscou usar como recurso metodológico de exposição o uso das efemérides. Tratava-se de uma opção metodológica que buscava elucidar as suas narrativas a partir de episódios da história pátria que tinham como cenário as terras paulistas. Diante do exposto, o texto encontra-se dividido em três momentos. No primeiro, problematizo a concepção de História em Américo Braziliense e a sua defesa acerca do ensino de História pátria como instrumento de identificação das nações democráticas. No segundo, analiso o aspecto metodológico da narrativa histórica escolar de Américo Braziliense a partir das efemérides e da valorização do tempo presente. O passado era problematizado a partir de datas comemorativas do tempo presente. No terceiro momento, discorro sobre a constituição de uma cultura política republicana paulista a partir da redefinição da centralidade das experiências históricas do Brasil, direcionando-se para o estado de São Paulo.

1. "Testemunha dos tempos, luz da verdade, mestra da vida": a história

A escrita histórica escolar de Américo Braziliense foi oriunda de preleções ministradas no Colégio São João, propriedade de João Baptista da Silveira Caldeira, na cidade de Campinas, província de São Paulo. De acordo com José Maria Lisboa,

> Em 1873 funccionava em Campinas o Collegio S. João, de propriedade do sr. J. B. da Silveira Caldeira.
> Desejando este cavalheiro cercar aquelle estabelecimento de merecida nomeada, assente n'uma solida educação, convidou o sr. Dr. Américo Braziliense, para, em dias determinados, explicar a seus alunos as lições de história pátria.
> Estas lições a principio foram semanaes, depois mais amiudadas (LISBOA, 1876, p. 5).

De acordo com a apresentação do editor, José Maria Lisboa, as preleções de Américo Braziliense ocorreram no Colégio São João, em decorrência de um convite do proprietário da instituição, João Baptista da Silveira Caldeira. Esta assertiva é importante para a compreensão do lugar da História no âmbito das disciplinas escolares nas instituições de ensino secundário no Império do Brasil. Trata-se de um momento no qual se fortalecia o movimento de reivindicação de um maior espaço para as experiências históricas nacionais no âmbito do currículo escolar, até então centrado na História Universal.

O texto de Lisboa também explicita uma voz dissonante acerca da instituição de um currículo nacional para o ensino secundário no Império do Brasil. Apesar de haver prerrogativas nas quais buscavam forjar um padrão de currículo a partir do Colégio Pedro II, com as diretrizes que estimulavam a replicação do mesmo no intuito de instituir a equivalência institucional, é possível afirmar que essa proposta de centralidade nem sempre foi exitosa, principalmente, ao se considerar a proliferação de instituições educacionais privadas, como era o caso do Colégio São João. As instituições privadas não buscavam a equivalência ao Colégio Pedro II e também possuíam objetivos divergentes em relação ao modelo imperial de ensino secundário, aproximando-se do perfil de curso preparatório.

Além disso, é importante ressaltar que Américo Braziliense foi convidado para ministrar as preleções de História Pátria em decorrência de sua erudição como jurista e de seu envolvimento em questões patrióticas.

Contudo, ele não chegou a ser um lente de História. Pelo contrário, a sua atuação como intelectual que proferia preleções expressam a ausência de avaliações e de materiais didáticos. Além disso, Lisboa afirma que Braziliense tinha sido convidado "para explicar a seus alumnos licções de História Pátria" e não para ministrar aulas. Outra informação relevante acerca da ambivalência do ensino de história é em relação ao público. José Maria Lisboa informa que "a principio as preleções "deviam ser ouvidas apenas pelos discípulos do Collegio, foram escutadas por inúmeros cavalheiros que iam ouvir a palavra clara e erudita do ilustre doutor". Não aparecem termos como aula, lente, catedrático ou professor. Neste sentido, a experiência de ensino de História exercida por Américo Braziliense revela que no Colégio São João, a História do Brasil não constituía um elemento curricular obrigatório, mas um conhecimento complementar à formação dos jovens.

Esse lugar movediço da história ensinada nas instituições de ensino secundário torna possível problematizar dois aspectos: o processo de instituição da história como disciplina escolar e a polifonia do ensino de história nos espaços escolares do período oitocentista. No primeiro caso, é pertinente problematizar o lugar do ensino de História no Colégio São João. No colégio privado de Campinas, a História Pátria, não chegou a constituir-se como disciplina escolar, pois as preleções não chegaram a atender prerrogativas avaliativas. Contudo, é possível pensar a prática como um elemento que contribuiu para a inserção da história pátria como disciplina escolar, tanto pela ênfase do orador em defender a necessidade do conhecimento histórico nacional para fomentar o patriotismo e os valores democráticos, fato que contribuiria para a ampliação da visibilidade dos conteúdos históricos nacionais nos debates sobre o currículo; como também pela publicação das preleções como livro escolar, que passou a ser adotado em diferentes instituições escolares. Desse modo, as preleções podem ser entendidas como uma prática docente de caráter extracurricular voltada para o fomento ao patriotismo e ao fortalecimento da identidade paulista que implicaria nas reformas curriculares nos decênios posteriores.

O segundo ponto expressa as ambivalências do ensino no século XIX. Pensar a institucionalização da história como disciplina escolar apenas pelo âmbito do Colégio Pedro II e de instituições congêneres provinciais implica na simplificação de um processo complexo, permeado de fissuras discursivas, polifonias institucionais e de pluralidades de interesses e sujeitos. Para tornar inteligível a complexidade acerca do ensino de história no século XIX é necessário buscar os diferentes sujeitos que atuavam no ensino primário, secundário e superior, bem como em instituições públicas, privadas e confessionais. Sujeitos como Américo Braziliense reverberam um quadro dissonante em relação à proposta exercida no Colégio Pedro II, pautada no manual de Joaquim Manuel de Macedo (1861). Desse modo, torna-se possível relativizar a força do argumento apresentado por Rubens Arantes Correa, onde,

> Se o IHGB afirma-se como o lugar de legitimação da produção historiográfica no Brasil do XIX, concomitantemente à sua atuação, tem-se o Colégio Pedro II, fundado em 1837, portanto, na mesma conjuntura do período Regencial, tornando-se o modelo institucional de ensino secundário praticado no Brasil no decorrer deste mesmo século (CORREA, 2016, p. 330).

Essas dissonâncias entre os currículos escolares de instituições públicas e privadas referendam o argumento da historiadora Arlette Medeiros Gasparello acerca das redefinições das funcionalidades do ensino secundário, no qual:

> um quadro político e ideológico marcado pelos embates da contraposição do nacional, referencia discursiva das elites brasileiras, com os princípios liberais de outra parcela da elite, que em nome da descentralização e autonomia das províncias, orientavam-se para a negação a qualquer tipo de modelo nacional para o secundário para todo o país (GASPARELLO, 2004, p. 61).

No caso de Américo Braziliense, o livro Licções de História Pátria reproduziu a estrutura da narrativa das preleções apresentadas semanalmente na escola de ensino secundário, no qual, cada capítulo corresponde a uma aula.[5] O primeiro encontro, transmutado em capítulo, expressa o principal espaço de afirmação conceitual da história e das suas complexas finalidades para a formação das novas gerações da consolidação da pátria. No primeiro momento preocupou-se em explicitar o método de exposição e o entusiasmo com a oportunidade de apresentar as narrativas históricas:

> Senhores – O diretor deste collegio pediu-me que désse lições de história pátria aos seus alumnos.
> De boa vontade accedi ao pedido do sr. Caldeira compromettendo-me a vir aqui, uma vez por semana, dar-lhes conhecimento dos principais acontecimentos do nosso paiz desde sua descoberta.
> Não me é desagradável ter occasiões de prestar auxílios ao diretor, cujos esforços constantes em ampliar as matérias de ensino neste collegio sou o primeiro a reconhecer.
> Além disso folgo muito de poder ser útil à mocidade paulista, que aqui vem procurar instrucção.
> Espero que de minhas explicações algum resultado aproveitável lhe ficará.
> Para que assim aconteça, usarei, na narração e apreciação dos factos, uma linguagem singela e tão clara, quanto me for possível, e como convém a natureza e fim do trabalho litterario que agora enceto. (MELLO, 1876, p. 5).

5. Os capítulos foram identificados por números em algarismos romanos. Abaixo da indicação do número de cada capítulo, há a data da prelação e uma lista de assuntos discorridos ao longo do capítulo. O livro foi dividido em 36 capítulos, com preleções ministradas entre os dias 25 de janeiro e 5 de novembro de 1873. No livro também foi incluso um apêndice com a súmula dos acontecimentos mais importantes entre 1873 e 1875. Neste caso, o livro escolar contemplava a história pátria entre o descobrimento e o ano da publicação. Essa estrutura foi destacada por Rubens Arantes Correa, ao afirmar que "organização de cada capítulo obedeceu à própria finalidade da exposição oral, ou seja, sempre acompanhada de tópicos que seriam abordados naquela dada aula" (CORREA, 2016, p. 335).

O convite realizado por Caldeira foi apresentado por Américo Braziliense como esforço em ampliar o leque de matérias ofertadas aos alunos do Colégio São João. Braziliense também destaca que a contribuição de sua exposição estaria atrelada ao fato de explicar a história pátria para a juventude paulista, ou seja, o patriotismo foi pensado não como uma forma de promover a construção de um sentimento nacional e uno, mas de fomentar a formação de uma elite de um espaço específico: a província de São Paulo. Em relação ao método de exposição, o jurista explicita a preocupação com a compreensão dos alunos, buscando, dentro do possível, usar de uma linguagem singela e clara. O docente, ao registrar o fim do trabalho literário que encetava, reconhecia que estava adentrando um novo campo de atuação, com as preleções que resultariam em um livro escolar. Além disso, Américo Braziliense também defendeu uma reformulação dos currículos de ensino, com a inserção da história, no intuito de fomentar o patriotismo:

> O estudo das coisas pátrias vae muito descuidado. É fácil encontrar entre nós muitas pessoas no caso de dizerem alguma coisa dos antigos gregos, e dos romanos, da Allemanha, da Inglaterra, da França.
> Mas poucas são as que conhecem a história do Brasil. Pode-se dizer sem receio de errar que mesmo na nossa alta sociedade raras são as que tem sciencia dos principaes acontecimentos das próprias províncias, em que nasceram.
> O estudo da história pátria, a meu ver, faz parte do que se chama – *instrucção cívica*.
> E esta é altamente considerada e difundida em todos os paizes, em que se procura fazer de cada homem um cidadão, capaz de intervir nos negócios públicos.
> Recordo-me de ter lido há pouco tempo um relatório de ministro brasileiro, na Suissa, ao nosso ministro de extrangeiros, dizendo que ali se dá muita importância à – instrucção cívica – ensinando-se não só a história do paiz, como direitos e deveres do cidadão (MELLO, 1876, p. 5-6).

A crítica apresentada por Américo Braziliense não era irreal. Pelo contrário, nas principais instituições de ensino secundário do país prevalecia o ensino da História Universal ou da História da Civilização, no qual a História do Brasil aparecia como apêndice ou de forma tangencial. De acordo com Circe Bittencourt, essa distorção atendia ao projeto político de inserir o Brasil no seleto grupo das nações civilizadas, ou seja, o passado da nação deveria ser aprendido a partir da leitura das grandes civilizações da antiguidade, do medievo e da moderndiade europeia.

Contudo, essa defesa das "coisas pátrias" não referendava um padrão nacional, pelo contrário, explicitava um projeto de fortalecimento do ensino da história pátria vista pela perspectiva das província, de cada unidade do Império. Isso se torna explícito ao criticar os homens da alta sociedade que desconheciam a história de suas províncias. O ensino da história deveria ter como epicentro os acontecimentos que ocorreram no mesmo chão, no espaço próximo. Para argumentar sobre essa questão, Américo Braziliense buscou o exemplo norte-americano: "Na União Americana ensina-se a história de cada estado, e com especialidade a constitucional" (MELLO, 1876, p. 6).

Ou seja, era necessário ensinar a história pátria com cores locais, além de explicar as questões das leis para promover a cidadania. Neste ponto que chama a atenção é a compreensão de que a instrução cívica seria uma estratégia relevante não somente para fortalecer o sentimento patriótico, mas, principalmente, de ampliar a cidadania. Para o autor do livro escolar,

> Parece-me que semelhante diffusão de conhecimentos só se dá entre as nações regidas por governos e instituições democráticas.
> É nellas onde se procura e facilita o desenvolvimento integral e harmonico do homem em sua natureza, em todas as suas faculdades.
> Os povos, que desconhecem a sua história, que ignoram o seu passado, não podem d'ahi tirar lições, que o guiem ao futuro.

> A história, disse Cícero, é – *testis temporum*, testemunha dos tempos, *lux vitoratis*, luz da verdade, *magistra vitae*, mestra da vida (MELLO, 1876, p. 6).

De acordo com Américo Braziliense, o nível de inserção do ensino de história pátria e de conhecimento da história regional revelava o nível de democracia de uma nação. Neste sentido, a apreciação do docente revelava uma aguçada crítica ao contexto político nacional, marcado pela política centralizadora do imperador. A monarquia era apresentada como um entrave ao desenvolvimento integral de todas as faculdades dos jovens do país.

Além disso, Braziliense também elucidou a sua concepção de história, ironicamente compartilhada da tradição greco-romana, na qual o conhecimento histórico teria por finalidade ensinar o homem do presente a partir dos erros do passado, ou seja, o passado era visto como lições para a formação das novas gerações e, olhando para o passado, possibilitava-se construir um futuro diferente. Ressalta-se que esta concepção já aprece no próprio título do livro, "Licções de História Pátria". O ensino da história pátria deveria nortear a condução para o futuro.

Se no âmbito das finalidades do conhecimento histórico prevalecia a dimensão empírica, de guiar as novas gerações para o futuro, aprendendo com o passado, epistemologicamente, Américo Braziliense também enredou acerca da complexa relação entre história e verdade no ofício do historiador. Para o intelectual,

> Houve nas passadas echocas uma celebre maxima, que ao historiador cumpria ter em vista e era – *deve-se respeito aos vivos, não se deve aos mortos se não a verdade*.
> Depois veiu outra expressada nesta frase – *parce sepultis*.
> Com esta se queria dizer o contrário d'aquella: aos mortos não se devia a verdade, desde que era preciso poupal-os diante da história.
> Quanto a mim a verdadeira máxima, que ao historiador cumpre observar, é – que se deve respeito e verdade aos vivos e aos mortos.

> A justiça da história assim o exige. – Ella tem por missão, apreciando os factos na linguagem calma, desapaixonada, apresentar os vivos e os mortos taes quaes são, ou taes quaes foram.
> Não lhe é lícito recuar diante das lápides, que cobrem túmulos. Sem que manejem expressões acres, epithetos injuriosos, bem se póde expor à opinião, ao juízo do público, os acontecimentos, embora tenham desapparecido dentre os vivos as pessoas, que directa ou indirectamente envolveram seus nomes nos sucessos.
> E, se assim não fosse, como conhecer as acções gloriosas de uns e os tristes feitos de outros? (MELLO, 1876, p. 6-7).

A assertiva apresentada por Américo Braziliense expressa a sua compreensão de história, atrelada às ideias de respeito e verdade aos vivos e aos mortos. Nem vivos, nem mortos deveriam ser poupados da crítica histórica, da incenssante busca pela verdade dos fatos. A crítica judiciosa era uma necessidade para a permanência do conheicmento histórico dentro das finalidades da história ser a mestra da vida. Poupando-lhe os mortos da crítica, como seria possível encontrar a verdade dos fatos e possibilitar o ensino sobre os erros e acertos do passado? A crítica era uma necessidade para evitar os equívocos na formação moral e por esse motivo as biografias eram uma necessidade pedagógica, com os bons e maus exemplos.[6] O historiador deveria construir sua narrativa de forma distante do objeto, desapaixonada, neutra, mas com girosa observação da verdade. A utilidade da história estava na orientação da vida,

6. No livro Américo Braziliense argumenta citando os exemplos das biografias de Sócrates e Nero. "Como dizer diante do túmulo de Sócrates: aqui estão os restos do philosopho notável, que foi condenado à morte por seus inimigos, depois de haver sustentado, contra as ideias de seu tempo, as verdades eternas e fundamentaes da sociedade humana – a imortalidade da alma – a existência de um só Deos. Como dizer de Nero – foi o desvairado imperador romano que se deixou levar de satânicas intenções, symbolizou a perversidade em delírio, e assignalou com caracteres de sangue a sua passagem pelo mundo" (MELLO, 1876, p. 7).

> Se à história não é dado enunciar a verdade, porque encontra de frente o *parce sepultis*, se deve escolher as posições sociaes, para lisongear os grandes, os poderosos, e julgar com severidade os pobres, os pequenos, os abandonados pela prosperidade, então a sua justiça é abominável. Em taes casos a philosophia da história é uma sciencia sem merito, sem principios certos, sem lógica, sem utilidade para direcção da vida dos povos, para ensinar-lhes os mais seguros meios de progresso e felicidade.
>
> Se ao historiador fosse permittido adulterar intencionalmente os factos, conforme as circunstancias das pessoas, que nelles intervieram, se à narração e julgamento não devesse presidir a imparcialidade, se esta não fosse essencial condição da justiça, eu não teria o direito de vir aqui, repetindo o que a história nos conta, dizer aos alumnos do collegio S. João – o dia de hoje é o anniversário de uma data memorável (MELLO, 1876, p. 7).

A história foi apresentada por Américo Braziliense como um instrumento de justiça, que não deveria disnguir pobres e ricos, grandes e pequenos. O compromisso da história deveria ser exclusivamente vinculado à verdade e não aos interesses pessoais. Do mesmo modo, ele também expressou alguns elementos que deveriam nortear o ofício do historiador, no qual estava vetada a possibilidade de adulterar os fatos, assim como, deveria prezar pela construção de uma narrativa imparcial. Isso dependia também da leitura crítica da historiografia. Ao longo do livro, cada assunto é problematizado, apresentado como versões de historiadores, como o Visconde de Santarém, Machado de Oliveira, Frei Gaspar, Fernando Diniz, Pereira da Silva, Cuvier, Humboldt, Quatrefages, Lamark e Pouchet. Todavia, nem sempre os historiadores foram nomeados, prevalecendo os termos genéricos como "diz a história", "creem alguns historiadores", "dizem alguns escriptores" (MELLO, 1876, p. 40) ou "dizem os historiadores" (MELLO, 1876, p. 17). Ao cotejar a historiografia, ele elucidava a preocupação com a verdade.

> Deixo expostos os juizos dos historiadores: mas confesso que no meio de tão pronunciadas divergências é difficil acertar com a verdade. A vós fica inteira liberdade de aceitar a opinião que vos parecer melhor fundada, depois que tiverdes, mais tarde, prestado profunda attenção e minucioso exame sobre os dados históricos (MELLO, 1876, p. 10).

Para ter condições de dirigir a vida dos povos em direção ao progresso e à felicidade, o historiador deveria buscar os elementos científicos da filosofia da história. Somente assim seria meritória e útil. Somente assim, a presença do ilustre intelectual era justificada, especialmente, considerando-se a data que ocorria a preleção. No método de exposição de Braziliense, o presente era o lugar demarcado para olhar o passado.

2. As efemérides ou o tempo presente como problema de ensino

O tempo presente tem se firmado como um importante desafio metodológico e epistemológico na construção do conhecimento histórico, especialmente, no âmbito dos intelectuais que pensam a história contemporânea e a teoria da história. Todavia, mais do que um novo recorte temporal, a história do tempo presente também nos possibilita pensar em outras questões atinentes ao ofício do historiador, incluindo, evidentemente, como pensadores da história de outros períodos pensaram o tempo presente na escrita e no ensino da história. Esse problema foi enfrentado pelos historiadores Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo, ao se tratar da história do ensino de história nos primeiros decênios republicanos, a partir da escrita de livros escolares de história por Felisbello Freire e João Ribeiro. Trata-se de uma leitura que "pretende analisar alguns usos do presente e seus desafios no que diz respeito ao ensino escolar da história" (MAGALHÃES, GONTIJO, 2013, p. 82).

A atenção dos pesquisadores era voltada para a compreensão de como os autores de livros escolares de história do final do século XIX enfrentaram o desafio de construir narrativas históricas sobre a experiência de transição entre a monarquia e a república. A atuação dos historiadores no emergir do

governo republicano exigiu um processo de reinvenção ou readequação do passado da nação, com a inserção de novos heróis, releitura dos movimentos sociais e construção da imagem de novos protagonistas. Isso foi notório em instituições acadêmicas, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (GOMES, 2009), como também em instituições educacionais.

Neste sentido, é possível afirmar que o enfrentamento do tempo presente na escrita e no ensino da história não constitui um problema exclusivamente contemporâneo da historiografia. Ele também se fez presente em outras experiências. No caso de Américo Braziliense, o tempo presente foi usado tanto como um recurso para apresentação dos conteúdos históricos, como um elemento de problematização da realidade, no intuito de promover a construção de um futuro alternativo, diferenciado, como contraponto à monarquia. No primeiro caso, chama atenção à preocupação do intelectual em usar das efemérides como recurso pedagógico, no qual os conteúdos eram apresentados, ou seja, o passado não emergia no ensino como um elemento frio, distante, desconexo da realidade dos alunos. Pelo contrário, o sentido do passado era encontrado no tempo presente, com a inserção dos alunos na rememoração dos feitos de outrora. Após apresentar os conceitos gerais que norteavam o conhecimento histórico, Braziliense usou das efemérides:

> Nos conta, dizer aos alumnos do collegio S. João – o dia de hoje é o anniversário de uma data memorável.
> Há 319 annos, isto é – em princípios de Janeiro de 1554 treze collegiaes de São Vicente, dirigidos pelo Padre Paiva, partiram com destino aos campos de Piratininga.
> Eram estes habitados por algumas tribos de Guayanazes, tribos notáveis por seu caráter pacífico, mas altivo, incapazes de se sujeitarem à escravidão, a que eram reduzidos só pelo emprego de muita força e em última extremidade.
> Ainda neste estado pensavam sempre na liberdade, e procuravam todos os recursos para recuperál-a. Era seu chefe Tebyreçá.

> Chegados os padres ao campo, e, servindo-me das frases do Quadro Histórico de Machado de Oliveira, fitando na formosa miragem do paiz, que ante eles se distendia, fizeram parada nas alturas sobranceiras ao rio Tamanduatehy e ribeiro Anhagabaú, e ahi levantaram um rustico aposento para seu abrigo.
> A 25 de Janeiro, dia em que a igreja comemora a conversão de S. Paulo, celebrou-se missa nesse lugar.
> Deste facto se derivou a denominação dada à povoação, que se começou a levantar, denominação que é conservada até o presente pela nossa província.
> Mas antes de explicar os acontecimentos dessa data em diante, é necessário que eu não deixe em silêncio os do passado. Fallei por incidente da fundação da povoação de S. Paulo; foi em atenção ao dia de hoje. Há porém muita coisa a dizervos dos anos precedentes (MELLO, 1876, p. 7-8).

Na escrita da história de Américo Braziliense, a história era presentificada pelo tempo e pelo espaço. No primeiro caso, a efeméride. A aula inaugural ocorreu no dia 25 de janeiro, data relevante para a cultura histórica paulista, dia da fundação da povoação de São Paulo. O episódio foi narrado buscando enaltecer os personagens, por meio de adjetivos que referendavam os heróis do passado como um espelho do presente. Tais heróis corroboravam para a elucidação dos mitos fundadores: os religiosos, os colonizadores e os indígenas, na figura do líder Tebyreçá.

Ao descrever a personalidade dos Guayanaz, Braziliense buscou registrar a essência do que seria o paulista: pacífico, mas altivo, incapaz de se sujeitar a escravidão e sempre pensando em liberdade. Em uma sociedade marcada pela monarquia sustentada pelo apoio de uma elite escravocrata, a evocação dessas virtudes constituía uma crítica ao contexto do tempo presente. A efeméride tornou-se um instrumento que tornava o passado presente, com a celebração dos episódios de outrora no presente.

No âmbito do espaço, a presentificação ocorreu por meio da explicitação de experiências que tinham ocorrido no mesmo espaço, no mesmo chão. A história não tratava dos homens distantes, de outros continentes. Pelo contrário, eram homens que tinham vivido naquele espaço, fundado as povoações que tinham dado origem aos centros urbanos da província de São Paulo.

O tempo presente também era retomado na conclusão dos capítulos, como forma de sinalizar o encerramento das aulas. Em alguns momentos, Américo Braziliense demonstrou a preocupação em evitar a sobrecarga de informações.

> Vou terminar a lição de hoje; não desejo fatigar vossa atenção, e sobrecarregar vossa memória.
> Antes porém de fazel-o devo dar-vos uma rápida explicação à respeito das datas, que tenho mencionado.
> É conveniente que fiqueis sabendo que ellas se acham determinadas conforme o kalendário então em vigor (MELLO, 1876, p. 15)

Percebe-se que a preocupação com o tempo não era restrita à dimensão das efemérides, mas também perpassava pela atualização do calendário. Essa questão não representava um elemento isolado do pensamento de Américo Braziliense, pois era recorrente a leitura de obras como os repertórios dos tempos, que explicitavam técnicas de buscar a leitura dos calendários permanentes e de identificação das datas móveis do calendário (SANTOS, 2015). A elucidação da questão temporal tinha por finalidade constituir uma apropriação das datas cívicas referentes à província de São Paulo. Era um sinal da proposta de cultura política republicana paulista.

3. A defesa da história pátria em solo paulista: a cultura política republicana

A história pátria de Américo Braziliense constituiu uma tentativa de ler o passado da nação a partir de um espaço privilegiado: a província de São Paulo. Trata-se de uma tentativa de clamar para as terras paulistas

o protagonismo espacial dos episódios de uma história nacional. Neste sentido, as narrativas históricas buscavam construir a gênese da sociedade paulista, com uma forte preocupação em elucidar com exatidão, os episódios fundadores da província,

> Se a um espírito de investigação rigorosa não podem inspirar confiança os factos, que venho expor, se para ele fica definida, não a verdade, mas a dúvida quanto ao anno da chegada de Martim Affonso à São Vicente, cumpre-me entretanto dizer – a opinião, que designa o anno de 1532, me parece a mais aceitável, pois é a que pelo menos se acommoda às probabilidades históricas (MELLO, 1876, p. 13).

Diante da dúvida dos fatos, o pensador da história pautou-se na probabilidade histórica para tentar construir um discurso que se aproximasse da exatidão, que corroborasse para a ideia de longevidade do povoamento europeu nas terras paulistas. O rigor científico, pautado no conhecimento histórico como sinônimo de verdade explicitava uma tentativa de reverberar os novos tempos de construção do patriotismo e da nação, na qual o Brasil não seria mais explicado a partir de um olhar centrado na corte do Rio Janeiro, mas sim das experiências em terras paulistas. No intercruzamento entre o nacional e o provincial, as experiências históricas paulistas foram apresentadas como ações pioneiras, elementos fundantes das ações exitosas na história do país. Ainda sobre São Vicente, Braziliense afirmou:

> Cabe aqui dizer-vos que foi em S. Vicente, onde se construiu o primeiro engenho para o fabrico do assucar. Foi ahi onde se cultivou primeiramente a canna, no Brasil, sendo depois transplantada para outros pontos (MELLO, 1876, p. 13).

A antiga capitania de São Vicente foi apresentada como o espaço do pioneirismo, do êxito do projeto colonizador português no continente

americano. Teria sido o espaço da inserção da principal atividade econômica da América portuguesa, assim como a experiência conquistadora entre as capitanias hereditárias. Desse modo,

> O certo é que se a capitania de S. Vicente, a mais antiga de todas, dava signaes de florescimento, se a de Santo Amaro progredia em quanto tinha por donatario a Pero Lopes, irmão do chefe daquella, vivendo ambos em harmonia, as do Espirito Santo, Ilhéos, Porto-Seguro conservavam-se à custa de muitos esforços dos donatarios. A paz não reinava nestas capitanias; os indigenas constantemente as agrediam (MELLO, 1876, p. 22).

A narrativa histórica apresentada por Braziliense estava carregada de simbolismos que enalteciam o êxito, o pioneirismo e a superioridade em relação às demais. Era o espaço do florescimento, do progresso, do avanço das atividades econômicas. A antiga capitania era apresentada como o preâmbulo da então província de São Paulo. Em praticamente todos os capítulos foram apresentados aspectos da história paulista, que emergia não como um complemento ou contraponto a história nacional, mas como parte da mesma. A fundação da capitania foi o assunto narrado na abertura do sexto capítulo, ou sexto encontro.

> Senhores.
> A provincia de S. Paulo, que mui brilhantes paginas occupa na historia do Brasil, foi antigamente, em seus principios, denominada-capitania de S. Vicente. Eu já vos disse que Martim Alfonso de Souza chegára á costa oriental da ilha de Induaguassú a 22 de Janeiro de 1532. Este dia é pela igreja consagrado a S. Vicente. Foi pois mudado o nome da ilha, que recebeu o daquelle santo. E como a primeira povoação regular que os portuguezes levantaram naquelle lugar, povoação que tambem foi a primeira na terra de Santa Cruz, tomou o nome de S. Vicente, ficou este exttensivo à toda capitania pertencente à Martim Alfonso.

> No seguimento da narração, que enceto agora, vereis as fazes, por que passou essa parte da antiga possessão portugueza. Tereis tambem occasião de notar que o povo paulista por suas ousadas excursões descobriu muitas terras, augmentando assim os dominios da corôa de Portugal, e praticou memoraveis feitos revelando o espirito altamente emprehendedor, de que era dotado. A sua coragem foi sempre notavel; não os detiveram em seus passos nem os caudalosos rios, e as escuras e seculares matas, nem as setas dos índios, e milhares de perigos, e dalli (MELLO, 1876, p. 46).

O processo de colonização da capitania de São Vicente tornou-se um dos principais assuntos discutidos nas preleções e no livro escolar de Américo Braziliense, no qual acaba por constituir uma gênese do processo de formação dos primeiros núcleos urbanos, como São Paulo de Piratininga, Santo André da Borba do Campo, Santos, Cananéia e Conceição do Itanhaém. Sobre a fundação da primeira vila, então capital da capitania, ele afirmou:

> A doação de terras estendeu-se as das fraldas da serra de Panapiâcaba, á beira do rio Cubatão. Martim Alfonso, logo que os primeiros trabalhos da fundação da villa de S. Vicente o permittiram, dirigiu-se a reconhecer os campos de Piratininga por conselhos do Ramalho, que fez vêr a conveniencia de se criar ali uma povoação (MELLO, 1876, p. 48).

A vila de São Vicente é apresentada na escrita histórica de Américo Braziliense como a emergência da vida urbana no Brasil, uma experiência inovadora. Além disso, ele elucidou a referida vila como o eixo propagador do processo colonizador na América portuguesa, tanto para a região das minas, como para o oeste. Todavia, em um pensador da história que compartilhava a concepção de história como mestra da vida, de Cícero, quais seriam as lições que poderiam ser apreendidas desse protagonismo paulista no século inaugural da colonização na América?

Certamente, a resposta elucidava uma guinada temporal, pautada na reivindicação de novo protagonismo da província de São Paulo nos destinos do país. Perceber a presença de paulista no processo de colonização poderia ser visto como o exemplo a ser seguido pelas novas gerações, de que São Paulo poderia se tornar o centro irradiador da renovação nacional, incluindo na esfera política. Devemos lembrar que ao caracterizar o paulista, Braziliense o mostrou como pacífico e amante da liberdade. Possivelmente, essa fosse uma tentativa de entrelaçar com um ato inicial de construção de uma cultura política republicana, que garantisse as liberdades individuais.

Contudo, apesar de enaltecer o protagonismo dos bandeirantes paulistas na colonização das diferentes regiões do país, a ênfase do autor era realizar uma cartografia da criação dos espaços urbanos no âmbito da própria província de São Paulo, antiga capitania de São Vicente:

> Ao terminar a lição de hoje vos lembrarei que a capital da nossa província foi a 4ª povoação fundada na capitania de S. Vicente. A 1ª foi a villa de S. Vicente, a 2ª a de Santos, a 3ª a de Santo André da Borba do Campo, e a 4ª a de S. Paulo. Como já ficou dito, creada a povoação em 1554, em 1560 teve a categoria de villa (MELLO, 1876, p. 58).

Na assertiva de Braziliense, a exposição da ordem cronológica da criação das povoações e vilas de São Paulo constituía uma tentativa em edificar os espaços do passado paulista. Tratava-se de uma tentativa de engendrar na província de São Paulo os pilares da nacionalidade, pautada em uma ideia de longevidade. Essa assertiva foi corroborada por outros argumentos apresentados pelo autor, como a enumeração das ordens religiosas que, paulatinamente, passavam a adentrar as vilas paulistas. Sobre essa questão, Braziliense afirmou:

> As notícias levadas à Europa da situação dos jesuítas no Brasil incitaram outras ordens a virem se estabelecer. Em 1580 fundou-se em Santos

> o convento do Carmo sob a direção de frei Domingos Freire e no anno imediato levantou-se o dos Benedictinos, que vieram de Portugal em companhia de frei Antônio Ventura. Posteriormente se fundaram outros em diferentes lugares. Em 1581 foi transferida de S. Vicente a sede do governo da capitania para a villla de S. Paulo de Piratininga
> A posição da villa oferecia melhores garantias ao governo contra os assaltos dos selvagens. Além disto S. Paulo de Piratininga já era a povoação mais florescente da capitania. Para ali tinha affluido grande número dos habitantes do litoral, levados pelas esperanças de obterem vantajosos resultados da mineração (MELLO, 1876, p. 65).

Nas palavras de Américo Braziliense, a chegada de ordens religiosas e a transferência da sede adminstrativa da capitania, da vila São Vicente para a de São Paulo, consistia no avanço do processo civilizador na colônia portuguesa no continente americano e no recuo do poderio do território dos "selvagens". O termo selvagem foi usado por Braziliense para designar os povos indígenas em oposição ao processo colonizador. Quando o mesmo indígena tornava-se aliado dos portugueses, os termos eram diferenciados, passando a ser, inclusive, apropriado como mito fundador das virtudes do "paulista". A vila de São Paulo de Piratininga era apresentada como o espaço urbano florescente, para onde migravam os europeus em busca de oportunidades de construir fortunas por meio da mineração.

Essa apologia à civilização se faz notória no momento pelo qual defende as reformas educacionais no Império do Brasil. Américo Braziliense tornou-se um contumaz crítico da forma pela qual a educação brasileira era pensada e gestada no país. Em sua visão, os procedimentos legais no âmbito da educação impediam a ilustração da população e, consequentemente, a criação de ideiais democráticos. Certamente, o discurso atinente ao ensino foi um dos momentos no quais o autor falou abertamente sobre o seu posicionamento político dissonante em relação à monarquia brasileira, com uma evidente defesa por uma ruptua. Nas palavras de braziliense,

> Em minha opinião a acção dos poderes do paiz para facilitar a diffusão de luzes, vulgarizando os meios de ensino, e seriamente interessando-se pelo aperfeiçoamento da sociedade bazeado na cultura intellectual pública, deve merecer geral apoio.
> Creio que assim é que póde chegar um povo a altos destinos.
> E o nosso paiz é um dos que mais necessita ter faceis elementos de instrucção.
> Tendo o Brazil, como se calcula, 10 milhões mais ou menos de habitantes, é bem desagradável reconhecer-se e dizer-se que muito mais de metade não sabe ler e escrever.
> Em taes condições torna-se um povo sugeito a esse mal-estar, que naturalmente se origina da ignorância de seus direitos e deveres.
> Illustrado – elle alentará aspirações de dia em dia mais elevadas, caminhará em pregressão ascendente na senda das prosperidades materiaes e moraes, sob regimen de instituições democráticas.
> Acredito que se nosso paiz não fosse, em sua maioria, formado de analphabetos, não se acharia sob perniciosa influencia de uma centralização asphyxiante, e nem acceitaria como verdade esse dito de alguns políticos que a Carta de 1824 é a mais sábia das constituições (MELLO, 1876, p. 345).

A argumentação do jurista reflete a força de um ideal educacional como um instrumento de ilustração do povo, de edificação cultural, de construção dos destinos. Para Américo Braziliense, o futuro do Brasil dependia das ações governamentais no âmbito da educação, ou seja, seria necessário vulgarizar o ensino e seriamente se interessar pela questão. Tais assertivas demonstram um tom crítico em relação à política educacional imperial e para isso o intelectual usou de dados estatísiticos para refendar a ideia de atraso do Brasil no tocante à democratização do acesso à educação.

O passado recente da educação foi lido atrelando-se ao passado político do Império do Brasil: não havia investimento na educação para

garantir a permência do poderio absoluto do imperador, ou seja, a força da monarquia brasileira estava no analfabetismo da população, inapta a reivindicar os seus direitos e a cumprir com os seus deveres. O passado imperial foi visto como algo pernicioso, permeado de ignorância, no qual prevalecia o que ele denominou como "centralziação asphyxiante". Essa era um leitura comum de passado dos intelectuais e políticos que atuaram na Convenção de Itu.

Todavia, foi proposta também uma versão de futuro. Não qualquer futuro, mas sim uma possibilidade de ruptura cultural e política do país, no qual a população seria ilustrada. Ilustrada, a população não aceitaria a centralização política, nem tampouco a constituição de 1824, pautada na imposição do poder moderador. No futuro alternativo, a população não seria analfabeta e conheceria os seus direitos e deveres, "caminharia em progressão ascendente na senda da prosperidade". Essas palavras associam o pensamento de Américo Braziliense a uma concepção de cultura que transitava entre o iluminismo setecentista e a escola metódica oitocentista. Uma sociedade em marcha civilizatória, pautada na força das instituições democráticas. Mais do que isso, Américo Braziliense usou da aula como uma tribuna, na qual solicitava a adesão de novos adeptos para lutar em defesa dos ideais republicanos:

> Hoje muitos membros de ambos os partidos clamam contra o governo pessoal, considerando-o seu fundamento legal.
> Parece-me que neste ponto não há rasão: cumpre a aquelles, que não querem a política imperial firmada pela Carta de 1824, sustentar abertamente a necessidade de ser esta reformada.
> Não há outro passo a dar: eu penso que a reforma é indispensável (MELLO, 1876, p. 347).

Na escrita da história de Américo Braziliense, as mudanças políticas não ocorreriam por meio de uma ruptura, mas pela adesão às ideias que levariam às reformas. Ele entendia que a situação na qual o país estava

inserido era inviável e galgava a necessidade de implantação de reformas que fracionassem o poderio imperial e tornasse a estrutura política do país mais próxima da democracia.

Considerações finais

O ano de 1873 foi de grande efervescência na trajetória de Américo Braziliense. Por um lado, secretariou a reunião que ficaria conhecida como a Convenção de Itu, no qual parte da elite política paulista aderia aos ideiais republicanos e iniciava o processo de fragilização da política imperial. Por outro lado, ministrou ao longo de todo o ano preleções para jovens do Colégio São João, com lições de História Pátria. Das preleções, pautadas na expressão oral, as falas passariam por um percurso comum entre os os escritos pedagógicos do oitocentos: a exposição prática do professor, a publicação dispersa em jornais e a reunião em livros escolares.

Foi assim que em 1876 ocorreu a publicação do livro escolar de Américo Braziliense, "Licções de História Pátria". O livro apresentava o conhecimento histórico no espaço escolar como a mestra da vida, a lição a ser aprendida, o olhar para o passado no qual os erros e acertos direcionariam as ações no presente e à construção do futuro.

O manual escolar escrito por Américo Braziliense é um fonte de grande relevância para a compreensão acerca do posicionamento políticos de professores e do entendimento da docência como um campo de angajamento político. Além disso, é um documento que explicita importantes pistas sobre o processo de fabricação do conhecimento histórico, ou seja, como argumentou March Bloch, "tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele" (BLOCH, 2001, p. 79). Pautado nesta perspectiva historiográfica, torna-se salutar pensar as evidências históricas sobre as práticas de ensino de história na segunda metade do século XIX, explicitadas por Braziliense:

> Senhores – Está satisfeito o meu compromisso: eu não vim aqui dar ensino completo de história do Brazil; para isso precisaria eu de mais tempo,

> teria necessidade de organizar ou adoptar um compêndio e seguir um methodo didactico de mais efficacia; vim, como disse na primeira lição, expor os principaes acontecimentos, tendo em vista criar e desenvolver na mocidade deste collegio o gosto pelo estudo das coisas pátrias.
> Quando quizerdes alcançar satisfatório conhecimento da nossa história deveis recorrer às várias obras, que há, de escriptores nacionaes e estrangeiros.
> As exposições, a que hoje dou fim, servirão para vos indicar as épochas e os successos, cujas causas, marcha e resultados desejeis estudar.
> Agradeço-vos a attenção, com que sempre me ouvistes (MELLO, 1876, p. 347).

No ato de despedida dos seus alunos e do público que assistia as suas preleções, Américo Braziliense expôs os elementos que seriam centrais para a composição de uma disciplina escolar e, principalmente, para o completo êxito no ensino de história. Primeiramente, o tempo de planejamento, no qual o docente construiria a sua erudição historiográfica e histórica a respeito dos principais fatos da história nacional. Em segundo lugar, a organização ou adoção de um compêndio, fato que Braziliense acabou por elaborar, usando de suas anotações das preleções. Por fim, era necessário pensar no método didático que fosse eficiente na aprendizagem dos alunos.

De qualquer modo, ao transpor a prática e permitir que suas preleções fossem registradas e publicadas em livro escolar, Américo Braziliense, acabou por atender as tres dimensões propostas para o ensino de história. Produziu um livro escolar de história que passou a ser adotados em diferentes da província de São Paulo e, por sua vez, a disseminar uma cultura política republicana paulista. Um livro que elucidava o planejamento da disciplina história e estimulava a criação de cadeiras de história pátria nas escolas secundárias. Além disso, o método de exposição pautado no chão paulista, nas efemérides e no tempo presente, instituiu uma forma de ensinar história que coadunava com os preceitos da pedagogia moderna, na qual o ensino deveria partir do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do presente para o passado.

Américo Braziliense, que carregava o continente e o país no nome, forjou um olhar acerca do passado da nação.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910).* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, o ofício do historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CORREA, Rubens Arantes. O ofício de escrever e ensinar História: a propósito de Lições de História Pátria de Américo Brasiliense. *Fronteiras:* Revista de História. V. 18, n. 32, Dourados, 2016, p. 325-342.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades:* a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GOMES, Ângela de Castro. *A República, a história e o IHGB.* Belo Horizonte: Argumentvm, 2009.

LISBOA, José Maria. Ao Leitor. In: MELLO, Américo Braziliense de Almeida. *Licções de História Pátria pelo Dr. Américo Brasiliense publicadas por José Maria Lisboa.* São Paulo: Typographia da Província, 1876, p. 5-6.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. O presente como problema historiográfico na Primeira República em dois manuais escolares. *Revista História Hoje.* V. 2, n. 4, 2013, p. 81-101.

MELLO, Américo Braziliense de Almeida. *Falla dirigida ao Congresso Constituinte do Estado de São Paulo pelo Governador do Estado, Dr. Américo Braziliense de Almeida Mello, no dia 8 de junho de 1891.* São Paulo: Governo do Estado, 1891.

MELLO, Américo Braziliense de Almeida. *Licções de História Pátria pelo Dr. Américo Brasiliense publicadas por José Maria Lisboa.* São Paulo: Typographia da Província, 1876.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. Américo Brasiliense e suas Lições de História Pátria (1876): concepções de ensino em um manual autorizado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Saeculum:* Revista de História. N. 29, João Pessoa, 2013, p. 437-449.

REIS, Aaron Sena Cerqueira. *Ensino de História no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro:* as ideias de Agostinho Marques Perdigão Malheiro Filho (1850) e Américo Brasiliense de Almeida e Mello (1876). São Cristóvão, 92f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFS, 2013.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. *O prefácio dos tempos:* caminhos da romaria do Senhor dos Passos em Sergipe (séculos XIX e XX). São Cristóvão, 320f. Tese (Doutorado em História), UFF, 2015.

JOÃO BAPTISTA DE MELLO E SOUZA: TRAJETÓRIAS E MEMÓRIAS DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA

Sônia Maria da Silva Gabriel
Arnaldo Pinto Junior

Introdução

Entre o final do século XIX e o início do século XX, as instituições escolares no Brasil se destacavam por serem reconhecidas como um dos caminhos para a manutenção ou aquisição de *status* social. Se não garantiam uma posição na elite econômica, estas instituições ao menos distinguiam seus integrantes pelos supostos dotes intelectuais, ou pela possibilidade de ocuparem cargos públicos, trabalhando em melhores condições se comparados com a média da população.

Professores oriundos do Curso Normal e de bacharelados diversos disputavam cargos docentes desde as pequenas cidades do interior do Brasil aos, ainda, poucos colégios públicos renomados, a exemplo do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A prática docente, os currículos escolares, as disciplinas, os registros das memórias de estudantes e professores oferecem pistas para analisar o processo de democratização do ensino e sua relevância na recém instaurada República.

Nas primeiras décadas do século XX, apesar da crescente preocupação com a ampliação da escolarização para as camadas populares, o acesso e a permanência dos estudantes oriundos desses grupos sociais eram efetivamente limitados, não correspondendo aos projetos republicanos que incorporavam visões mais democráticas (SCHUELER; MAGALDI, 2009). Os excluídos da ordem republicana aparecem como

presença incômoda de analfabetos que impedem o progresso da nação e a escola é "reafirmada como arma" (CARVALHO, 1989, p.07) para superação dos entraves.

Segundo as elites republicanas, era preciso educar para civilizar. A escolarização das massas, dentro do contexto vigente, traria mais legitimidade aos poderes públicos, principalmente a partir da participação democrática representada pelo voto.

É nessa conjuntura de entusiasmo pela educação e de um ambicioso projeto político-pedagógico de reforma moral e intelectual que encontramos o sujeito histórico João Baptista de Mello e Souza (1888-1969), professor, funcionário público e cronista publicando em jornais suas impressões sobre os acontecimentos dos espaços em que circulava, relatando experiências de atuação na docência e em outros cargos governamentais.

Parte da vida profissional do professor João Baptista foi registrada em seus livros e resguardada em acervo pessoal composto por álbuns de recortes jornalísticos, cartas, fotografias, depoimentos, impressos, anotações e correspondência oficial, demonstrando a preocupação do mesmo em preservar a memória de suas atuações em colégios das esferas privada e pública, no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, propagador do Esperanto e do Escotismo.

Um dos focos que norteiam esta pesquisa é identificar a relevância dos lugares pelos quais João Baptista esteve enquanto construía sua identidade de professor. Um professor que, de acordo com as informações guardadas por ele em seu álbum pessoal *Lembranças de In Illo Tempore* e registradas por aqueles que foram seus alunos, colegas e familiares, teria circulado por alguns lugares estratégicos nos quais se tomavam decisões acerca da educação durante a República Velha (1889-1930).

Os Mello e Souza, uma família de professores

João Baptista[1] nasceu na cidade de Queluz, interior de São Paulo, em 28 de maio de 1888. O cotidiano da sua família era intimamente ligado à educação; seu pai, João de Deus de Mello e Souza (1863-1911), vindo do Rio de Janeiro, fundou na pequena cidade paulista o Colégio João de Deus, quatro anos antes da Proclamação da República (1889). Sua mãe, Carolina Carlos de Toledo (1886-1925), regia uma escola em sua própria casa onde os nove filhos do casal tiveram o contato inicial com a profissão que a maioria deles seguiria no futuro. Por sinal, em uma das visitas periódicas que realizava à casa e escola de Dona Carolina, o inspetor estadual de ensino Arnaldo de Oliveira Barreto elogiou aquele ambiente afirmando que "sua casa é um celeiro de futuros artistas e professores... todos os seus filhos, pelo que vejo, têm aptidões pedagógicas..." (MELLO E SOUZA, 1949, p.70).

Dentre os filhos do casal, tornaram-se professores Maria Antonieta, Laura Marieta e Julieta Carmem, que atuaram nas escolas paulistas e, posteriormente, no Colégio Mello e Souza no Rio de Janeiro; João Baptista e José Carlos de Mello e Souza, que chegaram à condição de catedráticos do Colégio Pedro II; e Júlio César de Mello e Souza, o mais conhecido dos irmãos pela fama de matemático e pelas obras assinadas como Malba Tahan. As informações da infância e cotidiano escolar da família Mello e Souza foram registradas no livro memorialista de João Baptista intitulado *Meninos de Queluz* (1949); fonte usada de forma recorrente nas dissertações e teses sobre Malba Tahan.

O autor e os irmãos menores estudaram em casa, "pois vivendo numa escola, ali tínhamos livros, quadros murais, mapas, tudo o que nos era

1. João Baptista de Mello e Souza assinava suas obras literárias e didáticas como J. B. de Mello e Souza, exceto duas obras literárias em que assinou J. Meluza, mesmo pseudônimo que utilizava para suas crônicas nos diversos jornais nos quais publicou. Entre os colegas professores e alunos, era conhecido como professor Mello e Souza. Em seu trabalho no funcionalismo público e como representante do Brasil nos congressos de Esperanto, referiam-se a ele nos textos como Dr. João Baptista de Mello e Souza. Neste artigo, optamos pelo uso de João Baptista.

mister, inclusive a professora" (MELLO E SOUZA, 1949, p.22). Ser filho da professora levava essa sua condição também para as ruas da cidade e cidades vizinhas com as quais a família mantinha relações por meio de parentes, contatos profissionais e políticos. As crianças da família eram reconhecidas nas redondezas como "os filhos da Professora" (Ibidem, p.31). O apreço pela condição de professor foi registrado nos livretos sobre o Colégio São Paulo (1964), sobre a viagem que João Baptista realizou aos Estados Unidos da América na década de 1950 e no opúsculo comemorativo do aniversário de 80 anos do professor catedrático do Colégio Pedro II. O *status* evidencia-se também nas crônicas e artigos que publicou em jornais como O Imparcial (RJ), Correio Paulistano (SP), Correio Popular (Campinas-SP) e Jornal do Brasil (RJ), durante a primeira metade do século XX, materiais que conservou, em parte, no álbum *Lembranças de In Illo Tempore*.

Realizados os estudos iniciais em Queluz, a família Mello e Souza preparou João Baptista para ir para o Rio de Janeiro submeter-se às provas para o Colégio Pedro II e, em 1900, conseguindo gratuidade após exame de admissão, ele ingressou no curso integral de Humanidades, recebendo o título de bacharel em Ciências e Letras no ano de 1905. Em longo depoimento de Luiz Pinheiro Guimarães para o livreto *O Professor do Nosso Tempo – 80º Aniversário do Professor João Baptista Mello e Souza (28-5-1968),* o antigo mestre de João Baptista relata, que numa visita à residência do mesmo, o jovem estudante deixou a impressão

> de maneiras simples, comedido, revelando certa timidez provinciana, gostava de versar, principalmente, assuntos históricos e literários. Acima do tipo meão, bem proporcionado, moreno, guardava natural compostura (GUIMARÃES, 1968, p.08).

Guimarães registrou, ainda, que era transparente no jovem a satisfação que sentia quando suas opiniões encontravam eco no interlocutor e que foi pleiteado pelo mesmo ingressar na Escola Naval, sendo

desaconselhado pelo mestre "Você nasceu para professor, menino. Conheço-o bastante para dizê-lo, sem receio de errar" (GUIMARÃES, 1968, p.08).

O início da carreira como professor se deu no Colégio São Paulo, fundado por sua mãe no bairro de Copacabana, em 1914, quando a família, após a morte de João de Deus e devido dificuldades financeiras, mudou-se definitivamente da cidade de Queluz para o Rio de Janeiro. Em 1917, João Baptista foi nomeado, por concurso, professor de História Geral e do Brasil da antiga Escola Normal do então Distrito Federal. Fez parte da Sociedade de Geografia e da Academia Carioca de Letras. Formado também em Ciências Jurídicas, em 1910, obteve posto de oficial do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (FRICK, 2013), mantendo-se concomitante no ofício do magistério.

Um professor no Ministério da Justiça e Negócios Interiores

Na condição de funcionário público, João Baptista atuou como delegado do governo federal nas Conferências de Limites Interestaduais de 1920 e 1921; na organização das comemorações do Centenário da Independência (1922) e na pesquisa e relatório da Conferência Interestadual do Ensino Primário no Brasil, entre 1920 e 1922, ocupando as funções de secretário da comissão organizadora e organizador dos anais. Foi Chefe de Gabinete dos ministros Afonso Penna Júnior e Augusto Vianna do Castelo, no decorrer dos governos dos presidentes Epitácio Pessoa (1919-1922), Arthur Bernardes (1922-1926) e Washington Luís (1926-1930); representou o Brasil em Congressos Internacionais de Esperanto, mas seu ideal não era entrar para a política, conforme consideração da sua filha Carolina Frick[2] em suas memórias publicadas no livro *In Illo Tempore: Memórias de Carolina* (2013), em semelhança ao título do álbum pessoal de lembranças do seu pai. A despeito do registro de Carolina Frick sobre as intenções não

2. O nome completo da filha de João Baptista após o casamento era Carolina Pimenta de Mello e Souza Frick.

políticas do seu pai, o fato é que até 1930 e após ingresso como catedrático no Colégio Pedro II, período em que esta pesquisa estabelece seu recorte, a aproximação de João Baptista com a política é intensa, o que se comprova a partir dos lugares que ocupou no funcionalismo público, no período em que já estava estabelecido na cidade do Rio de Janeiro e, anteriormente, morador da cidade vale-paraibana quando relata as relações de convivência de João de Deus, com os políticos da região e as visitas que fazia aos mesmos, indicadas por seu pai (MELLO E SOUZA, 1949).

Sobre a Assembleia da Conferência Interestadual do Ensino Primário (1920-1922), referindo-se ao professor João Baptista, o jornalista Custódio de Viveiros, relata,

> A conferência Interestadual de Ensino Primário, convocada por Epitácio Pessoa, e da qual fizeram parte José Augusto, Carneiro Leão, Inácio Amaral, Sampaio Dória, e outros brasileiros ilustres, aprovou teu parecer, como relator da comissão presidida por Ester Pedreira de Melo, aconselhando que os preceitos da chamada "escola nova" fôssem adotados em tôdas as escolas elementares do Brasil. É o que se lê no livro do Primitivo Moacir. Tais preceitos eram os que vigoravam no Colégio São Paulo, e que a paciente dona Carolina explicava e analisava para as professôras que a iam visitar (VIVEIROS, 1964, p. 12).

João Baptista de Mello e Souza e Orestes Guimarães produziram o relatório sobre a difusão do ensino primário (GUIMARÃRES; MELLO E SOUZA, 1922), e, com Valle Freitas escreveu o relatório sobre as escolas rurais e urbanas (MELLO E SOUZA; VALLE, 1922) solicitados por Alfredo Pinto, titular do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, para ser apresentado durante a conferência. Das seis teses preparadas pela comissão, duas tiveram a participação de João Baptista que também foi o organizador dos *Anais da Conferência Interestadual de Ensino Primário* (1922), realizada no Rio de Janeiro de 12 a 16 de outubro de 1922 e publicado pela editora O Norte.

Os relatórios apresentaram um Brasil, no contexto da Primeira República, que dispunha de 90% de crianças sem acesso à escola primária. Marta Carvalho cita Jamil Cury afirmando que até o final da década de 1920, a educação no Brasil era elitista, voltada para

> os interesses oligárquicos: ornamento cultural, preenchimentos dos quadros da burocracia do Estado e das profissões liberais. Nesse sentido, amplas camadas da população eram marginalizadas do processo educativo escolar (CARVALHO, 1998, p.25).

Os textos que João Baptista escreveu a partir dos dados levantados para o relatório consideraram as precárias condições físicas das escolas e "não deixa a menor dúvida quanto ao que se possa aguardar de tão precário aparelhamento pedagogico (sic)" [3]. O professor analisou as escolas rurais e urbanas e seus programas de ensino, refletindo a necessidade de transformação do ensino e do professorado; citou como exemplos de países com instalações dignas de escolas rurais os Estados Unidos da América e alguns países sul-americanos; avaliou o tempo de duração dos cursos escolares criticando os muito curtos e os muito longos; sugeriu, a partir de modelo estrangeiro, ampliar a duração dos trabalhos diários dos alunos para evitar que, fora do ambiente escolar, ficassem sujeitos a influências prejudiciais à educação que estariam recebendo na escola. Influências que poderiam comprometer a formação do indivíduo útil ao progresso da nação, pois observa-se no projeto da escola primária republicana o "papel assumido por essa instituição na formação do caráter e no desenvolvimento de

3. Artigo publicado em jornal encontrado no álbum. Não consta a denominação do jornal, nem o autor do texto em investigação, apenas uma anotação manuscrita localizando o tempo: 1920-1921. Os dados são a partir dos *Annaes da Conferência Interestadoal do Ensino Primário* (1922), organizados por João Baptista de Mello e Souza, secretário da conferência. Os recortes sem a conservação da indicação do jornal e a data, infelizmente, são recorrentes no álbum *Lembranças de In Illo Tempore* e documentos avulsos.

virtudes morais, de sentimentos patrióticos e de disciplina na criança" (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.45).

A preocupação com a formação do caráter se evidencia na tese *O Ensino da História na Formação do Caráter* (MELLO E SOUZA, 1926) que o professor escreveu para concurso de ingresso como catedrático do Colégio Pedro II, mas é também onipresente em suas obras literárias onde se apresenta um desfile de personagens que têm reforçadas as características que João Baptista considerava relevantes para que o indivíduo fosse útil à sociedade.

A década de 1920 foi movimentada em relação aos diversos debates sobre a ampliação do acesso ao ensino; o movimento educacional do período aparentemente é unificado num debate que prestigiaria o conceito de novo, mas "no movimento educacional em 20 não estiveram engajados apenas apologistas do "novo", sendo possível distinguir, nele, "tradicionalistas" e "renovadores"" (CARVALHO, 1998, p.24); os dois grupos

> Moviam-se num mesmo campo de debates. Propunham a questão educacional preponderantemente da ótica da "formação da nacionalidade". Por isso, nas propostas, as semelhanças eram mais relevantes que as diferenças.
>
> Tratava-se de um projeto marcadamente elitista cujo suposto principal era de que a "nação" só poderia constituir-se por um trabalho de direção das "elites" (Ibidem, loc. cit.).

A criação de ligas e associações evidencia essa preocupação; ainda em 1915, a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo; a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924[4]; as inúmeras Conferências Nacionais de Educação (BITTENCOURT, 1990); a ABE "como espaço

4. Sociedade civil com adesão voluntária. Dela poderiam fazer parte professores e demais interessados em Educação como jornalistas, escritores, políticos e até mesmo funcionários públicos. A sede localizava-se no Rio de Janeiro, mas seções regionais distribuíam-se pelo país. A ABE organizou Conferências Nacionais de Educação de 1927 a 1954.

privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira, articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação" (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.47), não chegou a ser, durante a década de 1920, nacional, funcionando como a associação o departamento carioca da entidade "que foi promotor das Conferências Nacionais, congregou número significativo dos católicos que seriam adversários dos (...) Pioneiros" (CARVALHO, 1998, p.31), problematizando a suposição de que já fizessem parte da ABE aqueles que integraram o grupo dos Pioneiros da Educação Nova, a partir de 1930.

Nesse período pós-Primeira Guerra Mundial (1914-1918), no cenário do Tenentismo, a exemplo da Revolta dos 18 do Forte de Copacabana[5] (1922), Comuna de Manaus (1924), Revolução Paulista (1924), Coluna Prestes (1925-1927), no bojo da República do Café com Leite, a legitimação da República e do voto direto vinculava-se à educação do povo, por sua alfabetização, inicialmente. Após a Proclamação da República, "o Decreto nº 6 declarava eleitores todos os brasileiros, no gozo de seus direitos políticos e civis, que soubessem ler e escrever. Era o sufrágio universal adotado pelo novo regime, embora restrito ao voto masculino" (REIS FILHO, 1981, p. 13).

Nessa conjuntura, as disciplinas seriam instrumentos importantes para a formação do cidadão útil aos interesses do progresso nacional

> Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações (CARVALHO, 1989, p.10).

5. Fato histórico enraizado na memória familiar dos Mello e Souza por ter supostamente envolvido o irmão Rubens de Mello e Souza, aviador falecido em acidente aéreo, em 1924.

Ao citar o texto de apresentação da obra *O calvário de uma professora* (1928), de Dora Lice[6], em seu artigo "Estudos de História da profissão docente", Denice Catani seleciona o trecho que evidencia o projeto educacional para a formação do caráter desde os primeiros anos escolares explicando que "é a personalidade da professora o mais importante elemento na educação da infância, é ela que mais coopera na grande obra da formação do caráter nacional" (CATANI, 2000, p.592). A formação das crianças também contribuía ao estender esse viés civilizador, por meio da convivência familiar, para fora dos muros escolares, de modo a atingir toda a sociedade (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Em 1926, João Baptista de Mello e Souza concorreu com "Jonathas Serrano, Mecenas Dourado, Milton Barbosa, Jaime Coelho, Figueira de Almeida, Mário Guedes Naylor e Cornélio José Fernandes" (ACCIOLI, 1968, p.34) para a cátedra de História do Colégio Pedro II; João Baptista e Jonathas Serrano foram aprovados, o primeiro para atuar no Internato e o segundo no Externato do Colégio Pedro II; "a conquista da cadeira de História da Civilização no Colégio Pedro II, em cuja regência interina já se achava, desvinculou o professor Mello e Souza de sua posição na esfera administrativa" (GUIMARÃES, 1968, p.10). Antecedendo a cátedra, João Baptista lecionava "História Geral e do Brasil desde 1º de julho de 1925 na instituição" (ACCIOLI, op. cit, loc. cit.). A ambição intelectual de João Baptista em lecionar na tradicional instituição pode se explicar também na relevância que os catedráticos tinham, pois selecionavam os conteúdos dos programas, publicavam livros didáticos e evidenciavam suas metodologias de ensino (SANTOS, 2011).

O João Baptista que produziu as teses para ingresso no Colégio Pedro II trazia em sua trajetória profissional influências da educação no interior do estado de São Paulo do final do século XIX e início do século XX, a convivência com uma família voltada para o ensino, o trabalho

6. Pseudônimo de Violeta Leme, professora formada, em 1904, pela Escola Normal de São Paulo. Atuou no ensino primário em escolas isoladas, rurais e urbanas e em grupos escolares, no estado de São Paulo, entre 1905 a 1935, quando se aposentou.

no Colégio São Paulo fundado e dirigido por sua mãe, o trabalho como jornalista, a formação no Colégio Pedro II, a formação em Ciências Jurídicas posteriormente, a prática como professor formador de professores e atuação como funcionário público que esteve em lugares/movimentos estratégicos na esfera cultural como a campanha para divulgação do Esperanto e do Escotismo, e, na esfera política.

Concepções pedagógicas para o ensino de História

De acordo com nota de Santos (2011), em relação ao ingresso para o Colégio Pedro II, o decreto nº 1.602, de 23 de junho de 1882, estabelecia que as provas de concursos para catedráticos fossem com defesa de teses que se constituiriam de uma dissertação com tema sorteado; deveria ser apresentada impressa quarenta dias após a entrega do tema. O candidato João Baptista concorreu com a encadernação intitulada *Theses apresentadas a Congregação do Collegio Pedro II*, apresentando: *I. A Ideia da Independência na América* e *II. O Ensino da História na Formação do Caráter*; esta pesquisa detém-se na segunda tese, em que o autor discorreu sobre o tema em seis capítulos dispostos em: Conceito moderno de História; Metodologia e finalidade do ensino da História; A educação moral e cívica nas aulas de História; Os homens célebres; As belas ações; e O ensino de História e as obras de ficção. A disciplina de História, na concepção pedagógica do professor João Baptista, cumpriria entre suas possibilidades, a missão de formação do caráter do cidadão.

No relatório publicado nos anais sobre a Difusão do Ensino Primário no Brasil, em 1922, há a sugestão ao Conselho Nacional para elaborar os programas, tendo em vista a formação do caráter nacional e evitando a influência do espírito regionalista; a História e demais disciplinas escolares foram alvos de projetos educacionais que visavam uniformizar a cultura escolar (BITTENCOURT, 1990). A disciplina de História, nas suas origens, nas escolas primárias e secundárias oficiais e particulares implantadas no Brasil, ocuparam "um lugar específico que pode ser

sintetizado nas representações que procuravam expressar as ideias de nação e de cidadão" (NADAI, 1992-1993, p. 149).

João Baptista iniciou sua tese explicando as mudanças, em discussão na época, sobre o conceito de História recorrendo aos Mézeray, Mougeolle, Voitaire, Vauban, La Fontaine, Michelet.

> Foi a evolução social que culminou no século XVIII a causa principal da modificação que se deu no prisma pelo qual se faziam os estudos históricos. Surgiu, assim, a história democrática, que deixa de lado a biografia dos reis para estudar os usos e costumes das classes populares, assim como na literatura surgiu o gosto pelo *folk-lore*, e no theatro, em substituição á tragédia, que punha em scena figuras nobres, dominou a comedia, gênero popular em que se veem retratados ypos e scenas da vida burgueza ou plebéa. Emquanto a historia se limitava quase exclusivamente á biografia dos reis, não podia aspirar a alta posição que hoje desfructa no quadro das sciencias sociais (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p. 122-123).

Dos citados autores às passagens bíblicas como as do rei Saul e José, governador do Egito, aos personagens Napoleão e Frederico Barbaroxa, ele usava do estilo que o acompanharia por sua vida no magistério e na escrita, enredar seus leitores e ouvintes por passagens históricas e literárias de modo a seduzi-los à atenção. Técnica que ele sugeriu na tese como forma de prender a atenção dos alunos. Explorou o recurso no texto para reforçar que

> Encarada a historia sob esse aspecto, é evidente que ella não poderá constituir, nem por seus methodos, nem por sua exactidão, uma disciplina scientífica. Uma vez, porem, que ella passa a considerar os povos e as instituições, e procura subsídios na geografia, na estatística, ella já proporciona recursos para que se conheçam as relações que os factos mantêm entre si, e já permite uma conclusão sobre os acontecimentos que deles devem resultar. Assim considerada, a história é uma sciencia

> em formação, filiada á serie de sciencias Moraes (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p. 124-125).

O uso de referência aos bons exemplos é constante em seu texto, a disciplina História tinha, em sua concepção, por fundamento a verdade e seria essencial para a formação, pois, "sob qualquer forma, a história não pode e não deve prescindir de seu valor moral" (sic) (Ibidem, p.126). Explicou que para o ensino de História, duas orientações seriam distintas, mas não antagônicas: primeira: destinava-se para estudantes que não pretendiam cursar a universidade. Limitava-se a fortalecer a tendência nacionalista do ensino; e, segunda: destinava-se para estudantes que pretendiam cursar a universidade. Sugeriu que no Colégio Pedro II, as duas correntes deveriam ser simultâneas, pois naquele momento não havia programas especiais para a primeira nem para a segunda orientação. Retomou, no texto, a importância da disciplina História no sentido de que

> Sem prejuízo da feição scientifica moderna de que se deve revestir, há de contribuir para a formação moral e cívica da juventude. É principio universalmente consagrado que não basta illustrar o espírito: é mister – e de preferencia – *formar o carater* (sic) (Ibidem, p. 131).

Arlette Gasparello, ao analisar os caminhos para a história da disciplina escolar, recorre aos Cardelli (2004) e Chevallard (1991) considerando que a escola pode ser

> percebida como um emergente cultural próprio, cuja dinâmica atravessa o sentido do trabalho com diferentes saberes em uma experiência concreta, pressionada e limitada, por sua vez, pela hegemonia política, ideológica e cultural dominante (GASPARELLO, 2011, p. 109).

Encerrando o capítulo I (Conceito Moderno de História), o professor João Baptista considerou que ao estudar as causas dos fatos nos aspectos

natural e cronológico, porém reforçando um caráter filosófico da mesma, a história seria "a sciencia que com maior esforço indaga o nexo causal dos phenomenos políticos e sociais que se relacionam" (sic) (MELLO E SOUZA, op. cit., p.125); João Baptista citou Bain e Shopenhauer que, segundo ele, negavam o caráter cientifico do conhecimento histórico e arrematou sua incursão pelo conceito citando, na derradeira linha da página 125 da tese, Cícero: " a história é a mestra da vida".

No capítulo II (Metodologia e finalidade do ensino da História), João Baptista iniciou retomando a nova concepção da história que, explicou, deixava de ser a escrita sobre as dinastias e se transformava em estudo sistematizado e racional da civilização e afirmou que essa mudança forçou a alteração também da orientação do ensino da disciplina "para que o harmonizasse com os novos objectivos agora visados" (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p.126). Tais objetivos estariam alinhados com os ideais republicanos que o professor-escritor-funcionário público defendia? Dialogando com Goodson, Maria do Carmo Martins oportuniza esta reflexão ao considerar que

> Goodson nos faz perceber como o currículo expressa distintas possibilidades de manutenção da hierarquia social e dos mecanismos de exclusão, em sociedades contemporâneas, tendo como referência a seleção cultural dos conteúdos para ensino (MARTINS, 2007, p.41).

Prosseguindo na questão da mudança do como ensinar a disciplina, deteve-se na distinção entre o que deveria ser ensinado na escola primária e na escola secundária "e com mais força de razão, entre esses estudos propedenticos que são apenas um *meio*, e o estudo especializado, que já representa um *fim*" (sic) (MELLO E SOUZA, op. cit., loc. cit.). Em seguida, afirmou que independente do grau de estudo e "sob qualquer forma, a história não pode e não deve prescindir de seu valor moral" (sic) (Ibdem, loc. cit.). Adiante no texto complementou que "O fundamento da história é a verdade: o seu ensino não pode ser senão um culto perenne á verdade" (sic) (Ibidem, p.127).

Ao orientar como deveria (verbo usado de forma recorrente) ser realizado o ensino da disciplina, citando o "zelo patriótico" (Ibidem, p.128) com que alguns países, mas sem citar quais, prepararam programas de ensino primário para a educação do povo, explicou que de acordo com o material, o professor poderia ampliar o campo de sua exposição. Sugeriu a utilização de estampas, projeções luminosas, filmes, visitas a museus e coleções escolares; recursos para o progresso do aprendizado do aluno. No opúsculo comemorativo do 80º aniversário do professor, dentre os relatos publicados constam os que parecem confirmar práticas e estratégias que o autor da tese orientou realizar-se. A exemplo de Olmar Guterres da Silveira:

> Foi assim que conheci João Baptista Mello e Souza: com uma prosa agradável, versinhos e citações curiosas apropriadas a cada ensinamento, farto repositório de civismo, fazendo jornal escolar, levando ao palco seus alunos, colocando-os à frente de um microfone, realizando excursões... (SILVEIRA, 1968, p.14-15).

Gonçalves e Faria Filho (2005), citando André Chervel, numa reflexão sobre o estudo das disciplinas escolares, trazem a concepção de que essas são formas de disciplinar o espírito oportunizando métodos e regras para abordagem de domínios do pensamento, conhecimento e arte; o sistema escolar é dotado de poder criativo "exercido na relação que a escola desenvolve com a sociedade, desempenhando um papel de formação do indivíduo e dessa forma, de uma cultura que impactará diretamente a vivência desse indivíduo na sociedade" (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p.36), assim o sistema escolar forma uma cultura que modifica a cultura da sociedade.

Em relação ao ensino secundário, João Baptista considerou que "o ensino não se pode desinteressar de tudo o que disser respeito ao nosso paiz" (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p.129) e discorreu que durante o período em que frequentariam o ensino secundário os adolescentes

vivenciariam "condições mais favoráveis para receber e assimilar os preceitos de ordem moral que hão de contribuir para a formação definitiva de seu caracter" (sic) (Ibidem, loc. cit.). Em sua tese, João Baptista explicou que na adolescência as faculdades dedutivas e reflexivas estariam aptas para a influência cultural da História.

> Nação ainda jovem, em vertiginosa evolução, em plena floração do progresso, o Brasil precisa elevar o nível de cultura de seus filhos; precisa do esforço de todos, cada qual na esphera de sua actividade, para o engrandecimento nacional.
> O regimen liberal democrático sob o qual vivemos exige, de sua parte, um certo cabedal de conhecimentos em todos os cidadãos. Não se comprehende que um povo ignorante possa dirigir com acerto os proprios destinos.
> Ora, a cultura basica, indispensavel para que cada qual consiga triumphar na carreira que houver escolhido, e concorrer com o seu esforço para a obra do engrandecimento da patria deve ser ministrada nos cursos secundários (sic) (Ibidem, loc. cit.).

Retomou, no texto, que a importância da História na formação cívica do aluno não traria prejuízo à disciplina. Reafirmou que aos professores de História do ensino secundário caberia maior parte da, pelo autor considerada, nobre responsabilidade. Elencou duas outras razões, além da que afirma que a disciplina de História seria a que melhor apresenta oportunidades para que o professor despertasse admiração pelos exemplos que dignifiquem o homem.

Na primeira, considerou as precárias condições do ensino primário elementar. Segundo o professor João Baptista, a maioria das escolas primárias públicas ou secundárias existentes no Brasil da década de 1920 e o ensino eram modelos para as legendas: "Como não deve ser uma escola primária" (Ibidem, p.131) e "Como não se deve ensinar" (Ibidem, p.132).

Na segunda, elogiou a criação da cadeira de instrução moral e cívica alegando que o legislador reconheceu a deficiência da função do ensino secundário, a criação da disciplina estaria a "remediar a lacuna" (Ibidem, p.132). Mas, criticou a cadeira ser apenas para primeira serie ginasial e o aluno não estar ainda em idade que pudesse assimilar o proposto, sendo assim, seria trabalho do professor de História, nas series seguintes, prosseguir com a tarefa, pois, "não há negar que na feitura do cidadão em uma sociedade verdadeiramente democratica, ao professor de história cabe uma função da mais alta relevancia" (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p.133).

No capítulo III (A educação moral e cívica nas aulas de História), João Baptista argumentou que o ensino de História, e de qualquer disciplina, poderia ser monótono ou estimulante conforme a habilidade do professor, seu método e recursos para o ensino. Elza Nadai, em seu artigo "O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva" cita o texto de Murilo Mendes que foi publicado em 1935:

> Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o 'ponto' exige ou se valendo lestamente da 'cola' para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa... (NADAI, set. 1992/ago. 1993, p. 143).

Ivor Goodson, sobre sua experiência escolar no *Grammar school* (segundo ciclo o ensino elementar), revela que "não apenas o conteúdo era estranho e entediante, mas também a própria forma de transmissão e a estrutura (assim como a formação discursiva) eram extremamente confusas" (GOODSON, 2008, p. 215); o autor continua afirmando ser sua experiência com a educação como o aprender de uma segunda língua. O interesse do aluno foi preocupação apontada reiteradas vezes no texto de João Baptista, que orientou para o ensino de História, ou qualquer outra

disciplina, ser necessário despertar o interesse do aluno evitando que se entediasse; para tal, sugeriu usar o elemento anedótico e narrar episódios interessantes relacionados ao tema estudado, ressaltando silenciar episódios que causassem horror e indignação. Para despertar o interesse dos alunos dever-se-ia recorrer aos episódios de bravura, dedicação, generosidade e patriotismo. No parecer do professor João Baptista,

> em benefício da educação moral dos discente, convem obedeça o professor a um certo critério na seleção e na exposição dos episódios para os quaes deve ser solicitada de modo especial a attenção do alumno.
> Esse criterio, a nosso ver, decorre de três condições essenciais:
> 1ª – Justiça na apreciação dos factos:
> 2ª – Alcance moral dos episódios a comentar;
> 3ª – Sinceridade nas opiniões que estes suggerurem (sic) (MELLO E SOUZA, op. cit., p.135-136).

Seguiu o professor que em relação à primeira condição, seria preciso considerar que o modo de encarar e julgar as ações humanas se alteraria de acordo com a época, o ambiente e a mentalidade, sendo necessário um exercício de transportar-se para o tempo em questão para formar juízo sobre as ações. "A certeza dessa justiça imparcial e serena desperta a confiança do alumno, o que é da maior importância no ensino" (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p.137).

Na segunda condição, orientou que independente da questão de justiça, o professor deveria selecionar temas que visassem a formação do caráter e os acontecimentos que não visassem esse objetivo deveriam apenas ser mencionados.

Quanto à terceira condição, João Baptista refletiu que ao professor caberia o sentir e a sinceridade ao ensinar, pois "A sinceridade é vibrante e communicativa; sabe agradar e convencer. O coração frio e indiferente não poderia conseguir esse resultado" (sic) (Ibidem, p.138). Encerrou o capítulo lembrando que sempre que oportuno, o professor deveria

relacionar ou comparar fatos da história geral com os ocorridos no Brasil, dando noção, em seu dizer, "de que o povo brasileiro não tem que temer o confronto com os demais povos civilizados do mundo" (sic) (Ibidem, loc. cit.).

No capítulo IV (Os homens célebres), a tese foi encaminhada a uma reflexão na qual João Baptista considerou que não haveria incoerência entre as afirmações que fez na introdução do texto, em prol de uma história sem nomenclaturas exaustivas e feitos apenas das dinastias, e o que propôs no capítulo em questão sobre os homens célebres. Argumentou que certos homens possuem qualidades tão excepcionais que os serviços prestados ao seu país ou à humanidade não podem ser desconsiderados. Na página seguinte, ocupando-a na íntegra, está uma gravura de José de Bonifácio, única ilustração da Tese II. Continuou sua dissertação orientando que a apresentação dos exemplos dos homens representativos seria útil à formação do caráter dos jovens e apoiou-se em João Ribeiro

> Prefaciando a "História do Brasil pela biographia de seus heroes", de Sylvio Roméro, affirma João Ribeiro que "só existe um recurso verdadeiramente efficaz que possa vincular na escola a conducta cívica e patriotica. E' o exemplo dos grandes cidadãos, a historia dos que a fizeram a ella própria, sobresaindo sobre a actividade anonyma das massas, dirigindo-a a seus destinos e a seus ideaes" (sic) (Ibidem, p.141).

Prosseguiu analisando que não seria bom nem o rigor censurável nem o excesso contrário e considerou que "As facçanhas militares cederão, assim, a prioridade aos feitos que mais interessam á civilização e ao progresso das sociedades. Os exercitos e seus chefes figurarão nos quadros da historia, mas em plano afastado" (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p.142).

No capítulo V (As belas ações), o professor João Baptista orientou ao professor, quando este julgasse necessário, rememorar (conceito utilizado pelo mesmo) as ações dignas de conhecimento mesmo que de pessoas

que não se tornaram célebres. Citou os ingleses e seu *Golden deeds*, lamentando que no Brasil essa literatura tida como educativa ainda não fosse desenvolvida e informando que a enciclopédia *Tesouros da Juventude* era o que se aproximava, pois parte de seus volumes continham narrativas de belas ações, mas não era acessível devido seu elevado custo (Ibidem, p.147). Adiante em suas considerações, o autor indagou quais as ações deveriam ser levadas aos alunos, indagação à qual ele mesmo responde

> São todas aquellas em que ha exemplos de patriotismo, fervor religioso, de amor, de amizade, de abnegação e altruismo, mas tudo isso sob *absoluto desinteresse*.
> O que, a nosso ver, caracteriza esse gênero de acções humanas – verdadeiras pedras preciosas que o estudante de história vae encontrando pelo caminho – que é a circumstancia de serem praticadas por individuos que pertencem á massa anonyma da multidão (sic) (Ibidem, p.148).

Para o autor da tese, recorrer apenas aos homens célebres não inspiraria os sentimentos nobres aos alunos, pois traria em seu bojo a percepção de serem exemplos impossíveis de serem seguidos. Os exemplos admiráveis deveriam estar ao alcance de todos não se restringindo localmente nem mesmo a uma raça, deveriam inspirar toda a raça humana. Aos professores caberia conhecê-los. A sequência da tese traz exemplos desde a história romana, passando pela Escócia, França, Pompéia, Estados Unidos da América, Grécia, Inglaterra, Brasil[7], Alsácia. Encerrou o capítulo reforçando que

> Acreditamos que a narrativa de qualquer desses episodios (...) e quantos se acham ligados á realização de bellas acções, podem constituir uma parte utilíssima, embora apenas anecdotica, do ensino de historia. Mais

7. Como exemplo brasileiro de belas ações, João Baptista de Mello e Souza cita em sua tese a história de Joanna Angélica, na Bahia, que teria defendido com a vida a entrada da casa onde estavam as religiosas sob sua guarda.

> do que as generalizações theoricas, esses exemplos persuadem, porque os jovens preferem naturalmente á ficção, o facto real, que tem como prova de authenticidade, o testemunho da historia (sic) (Ibidem, p.152).

No capítulo VI (O ensino de História e as obras de ficção), trouxe a reflexão do professor João Baptista sobre as considerações dos que ele denominou mestres da moderna pedagogia a respeito da utilização em sala de aula de lendas, contos de fadas e fábulas; "Parker é do parecer que o bom professor deve ser um bom narrador de histórias" (MELLO E SOUZA, 1926, p.153). Seguiu seu texto elencando as vantagens dessa estratégia, valorizando a imaginação infantil e a fantasia no ensino primário e questionando se o professor deveria utilizar a mesma estratégia no segundo estágio.

João Baptista tinha por hábito, observando seus livros de uso pessoal, fazer correções e anotações inclusive em suas obras já publicadas. A partir da página 154 da segunda tese, essas anotações são indicativas de retirar trechos, correções ortográficas e ampliação de frases. Ao explicar que os alunos a partir de 12 anos não teriam o mesmo interesse que os menores pelas narrativas fantasiosas já citadas, o autor faz a observação de que "há um factor poderoso para modificar a mentalidade dos jovens em nosso tempo: o cinematographo" (sic) (Ibidem, p.144). Com as alterações manuscritas seus exemplos ampliam-se: "há 3 factores poderosos para modificar a mentalidade dos jovens em nosso tempo: a imprensa juvenil, o cinematographo e o radio" (sic) (Ibidem, p.144). Concluiu que aos alunos mais velhos estaria a realidade e sugeriu que a literatura para eles iria contribuir para a cultura dos mesmos e também para consolidar suas qualidades de caráter.

Já se encaminhando para o desfecho do capítulo que encerra a tese, João Baptista sintetizou sua estratégia numa orientação que cabe o registro completo

> Vejamos, agora que proveito pode colher o professor de historia, das obras de ficção, e que inconvenientes deve evitar quando as utilize para os fins que procura obter.

> Admittamos que é objecto de estudos a invasão normanda na Inglaterra, com suas consequencias, inclusive a Magna Carta.
> Fornecidas as informações indispensáveis, poderia o professor consagrar o resto do tempo á narrativa dos principaes episodios do *Ivanhoe*, de Walter Scott. Certamente a classe inteira acompanharia com vivo interesse as peripecias do torneio de Ashby, a lucta do Desherdado contra os seus temíveis adversarios, as scenas empolgantes no castello sitiado, as proezas dos *outlaws*, a conspiração de João Sem Terra e o apparecimento inesperado de Ricardo Coração de Leão. Finda a narrativas os alumnos, com a vibração produzida pela historia, teriam assimilado conhecimentos varios sobre a constituição da sociedade anglo-saxã-normanda daquella epoca, costumes medievaes, condições da política européa durante a terceira cruzada, as ordens de cavallaria, etc.
> Conheceriam, portanto, melhor a materia do que si houvessem decorado os nomes de todos os Plantagenets (sic) (Ibidem, p.155-156).

Continuou a sugestão listando obras que seriam úteis para as aulas de História e considerou que ao professor caberia o

> direito de omittir tudo aquillo que não convenha referir aos alumnos, visto que o seu objectivo consistindo exactamente em elevar o caracter, aconselha, por coherencia que se evitem descripções de scenas que causam impressão nociva ou desagradavel aos ouvintes (sic) (MELLO E SOUZA, 1926, p. 156-157).

Eliminar das narrativas descrições de crueldade, fanatismo, sacrifícios, androfagias, horrores é sugerido ao lado do reconhecimento, que o autor entendia utilizando a palavra 'todos', de que obras de ficção poderiam influenciar na formação do estudante. Citou que autores como Henriqueta Beccher Stove e Castro Alves teriam sido fundamentais para a abolição nos Estados Unidos e no Brasil.

O parágrafo final da tese foi riscado pelo professor João Baptista, talvez por considerá-lo repetitivo, pois reforçou, repetindo-se, nas linhas finais que o professor de História deveria utilizar o método para além da disciplina, na formação do caráter dos alunos. A expressão utilizada pelo autor para se referir à estratégia foi "factor de exito" (sic) (Ibidem, p.157).

A Tese II. *O Ensino de História na Formação do Caráter*, de João Baptista de Mello e Souza, ao longo de 43 páginas, dentro do volume de 160 páginas que reúne ainda a primeira tese *A Ideia da Independência na América*, reflete e sugere uma metodologia onde o professor, por meio da disciplina História, influenciaria na feitura moral e cívica de seus alunos. Concluindo a tese, o autor resumiu, em parágrafos curtos entre as páginas 158 e 160, a essência dos capítulos que construiu valorizando o papel do professor sempre relacionando a sua tarefa de ensinar ao engrandecimento do Brasil; reforçou que a parte do professor de História não era pequena na obra, que adjetivou de grandiosa, de patriótica. Colocando-se no texto, esclareceu que

> Somos dos que acreditam firmemente que a integridade, a grandeza, o futuro do Brasil dependem da cultura intellectual, moral e cívica dos seus filhos, e que, por isso mesmo, a cruzada mais nobre e patriota que em nossa patria e em nosso tempo se poderá emprehender, é a que tenha por objectivo libertar o povo brasileiro do flagello deprimente do analphabetismo. Todas as demais campanhas de fins politicos, sociaes ou econômicos dependem daquella, de que são simples corolários, afinal (sic) (Ibidem, p. 160).

A aproximação analítica das fontes, em particular da citada tese e a trajetória docente do autor, estimulam a reflexão sobre o ensino de História do início do século XX, pois, reiterando, em relação aos catedráticos, eles eram referência na visão historiográfica e modelos de práticas que eram adotadas na educação no Brasil. Além da preocupação com a didática no ensino da disciplina, os catedráticos demonstravam atenção para com a formação integral do aluno considerando os aspectos morais, afetivos e sociais (SANTOS, 2011), prática que parece alinhar-se com o

já citado projeto político-pedagógico de reforma moral e intelectual da década de 1920.

As fontes oferecem, ainda, pistas sobre a atuação desta família de professores presentes em lugares estratégicos da educação, cultura e política dos anos finais do Império, no interior paulista, à década de 1960, no Rio de Janeiro. Portanto, esta pesquisa apoiou-se em fontes escritas, iconográficas e memorialísticas, considerando o pensamento e as práticas pedagógicas do professor João Baptista de Mello e Souza no contexto dos debates e projetos educacionais anteriores ao Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Referências

ACCIOLI, Roberto. Mello e Souza, historiador. In: **O Professor do Nosso Tempo – 80º Aniversário do Professor João Baptista Mello e Souza (28-5-1968)**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1968.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). In: **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**. FGV, 1984. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>. Acesso em 29 nov. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho.** O Ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 585-599.

FRICK, Carolina Mello e Souza. **In Illo Tempore:** Memórias de Carolina. Rio de Janeiro: Edição da autora. 2013.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Uma pedagogia histórica: caminhos para a história da disciplina escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.26, n.1, p.105-125, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate:** questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOODSON, Ivor. Trajetória para o currículo. História pessoal e política social em estudos curriculares. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 213-233, out. 2008.

GUIMARÃES, Luiz Pinheiro. O Professor J. B. Mello e Souza. In: **O Professor do Nosso Tempo – 80º Aniversário do Professor João Baptista Mello e Souza** (**28-5-1968**), Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1968.

GUIMARÃES, Orestes; MELLO E SOUZA, João Baptista. Difusão do ensino primário no Brasil. In: **Annais da Conferencia Interestadoal de Ensino Primario**, realizada no Rio de Janeiro de 12 a 16 de outubro de 1922. Rio de Janeiro: O Norte, 1922, p. 426-439.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Revista Pró-posições,** Campinas, v.18, p.39-50, maio/ago 2007.

MELLO E SOUZA, João Baptista; VALLE, Freitas. Escolas ruraes e urbanas – estagio e programa de ensino escolas ruraes e urbanas. In: **Annais da Conferencia Interestadoal de Ensino Primario**, realizada no Rio de Janeiro de 12 a 16 de outubro de 1922. Rio de Janeiro: O Norte, 1922, p. 124-139.

MELLO E SOUZA, João Baptista. **Theses apresentadas á Congregação do Collegio Pedro II**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1926.

_____. **Os Meninos de Queluz.** Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1949.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p.143-162, set.1992/ ago.1993.

REIS FILHO, Casemiro dos. Implantação e organização do regime republicano. In: **A educação e a ilusão liberal.** Campinas: Autores Associados, 1995.

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

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação Escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SILVEIRA, Olmar Guterres da. Culto de gratidão. In: **O Professor do Nosso Tempo – 80º Aniversário do Professor João Baptista Mello e Souza** (**28-5-1968**). Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1968.

VIVEIROS, Custódio de. Carta do escritor e jornalista Custódio de Viveiros. In: **Lembranças do Colégio São Paulo: 1914-1964**. S/l, s/ed., 1964.

MALBA TAHAN. Apresenta um conjunto de informações e documentos sobre o autor. Disponível em: <https://www.malbatahan.com.br>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ARTHUR FORTES: UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX PELAS MEMÓRIAS DOS SEUS ALUNOS[1]

João Paulo Gama Oliveira
Roselusia Teresa de Morais Oliveira

1. Palavras iniciais sobre "um poeta singular"

Arthur Augusto Gentil Fortes[2], Arthur Fortes ou o "Gil do Norte", nasceu em 23 de julho de 1881 em Aracaju, e faleceu na capital de Sergipe, em 27 de novembro de 1944. Fez seus estudos iniciais com o Professor Alfredo Montes, logo depois, seguiu para o Atheneu Sergipense. Ali envolveu-se nas agremiações estudantis, de modo que isso marcaria sua vida e seus itinerários docentes.

Rodrigues (2015) informa que Arthur Fortes compôs a mesa diretora do Grêmio Tobias Barreto no Atheneu Sergipense, no ano de 1898. Tal

1. O presente artigo constitui-se como um desdobramento de algumas questões expostas na Tese de Oliveira (2015) aprofundadas no Projeto: "Poeta, político e catedrático do Atheneu Sergipense: Arthur Fortes e o ensino de História (1916-1944)" sob nossa coordenação e aprovado pela FAPITEC/SE/CNPq Nº 06/2016 com bolsas de Iniciação Científica Júnior, contando com as alunas da rede estadual de ensino: Glenda Santos Silva e Shelda Santos Silva, discentes do Colégio Estadual Tobias Barreto, uma das escolas que Fortes lecionou. Sendo a discussão aqui exposta uma parte do projeto que possui outros objetivos no entorno da figura de Arthur Fortes e a cadeira de História no ensino secundário sergipano.
2. Os dados biográficos de Arthur Fortes foram construídos a partir das informações de Armindo Guaraná (1925), Felte Bezerra (1981a), Luis Fernando Ribeiro Soutelo (1990), assim como pelo livro em homenagem ao centenário de Fortes, publicado em 1981 e organizado por Orlando Dantas, Maria Thetis Nunes, José Silvério Leite Fontes e José Calasans.

associação tinha como principal objetivo ministrar aulas noturnas gratuitas, particularmente para os adultos que buscavam recuperar o tempo dos estudos, como também a realização de reuniões literárias, denominadas de reuniões de cúpula.

Todos os membros da mesa ministravam aulas na sede da Sociedade, localizada na Rua de Maruim, no centro de Aracaju/SE. Ao longo das reuniões literárias, homenageava-se o patrono do Grêmio, o sergipano Tobias Barreto, recitando seus poemas, discutindo sobre seu temperamento e sua rivalidade com Castro Alves. Além da recitação de poemas de outros autores, a exemplo de Casemiro de Abreu, Castro Alves, assim como poemas produzidos pelos agremiados como o sócio Arthur Fortes, que além de recitar, também ministrava aulas repletas de discursos e entusiasmo (RODRIGUES, 2015).

Após o Atheneu Sergipense, Arthur Fortes seguiu para o Rio de Janeiro com o intuito de dar continuidade aos seus estudos na Academia Militar da Praia Vermelha, mas foi expulso em 1904, sob o pretexto de ter participado da "Revolta da Vacina". De Sergipe, além de Fortes, também saíram da Academia seus amigos Abdias Bezerra e Alencar Cardoso. Os três foram enviados ao Rio Grande do Sul e anistiados um ano depois.

O trio de sergipanos retornou a Sergipe em 1906. Logo depois, Arthur Fortes e Abdias Bezerra envolveram-se diretamente na Revolta Fausto Cardoso[3]. Fortes, inclusive, estava com Fausto Cardoso no momento da invasão do palácio do governo de Sergipe, que resultou na morte do deputado opositor à oligarquia olimpista (SILVA, 2013). Ao tratar da "Revolução de 1906", José Calasans Brandão da Silva (2013) assim descreve seus líderes:

> Em torno de Fausto – astro rei – moveu-se então quase todo o sistema sergipano. Intelectuais e homens de negócios. Velhos políticos e moços

3. Sobre a Revolta Fausto Cardoso em Sergipe, consultar, entre outros, a obra "Impasses do Federalismo Brasileiro (Sergipe e a Revolta de Fausto Cardoso)" de autoria de Terezinha Oliva de Souza (1985).

> idealistas. Um poeta singular, misto de cavaleiro medieval e cidadão da revolução francesa: Artur Fortes; um senhor de engenho desabusado e altivo: Manuel Dantas das Vassouras; um notável orador sacro e homem agitado: padre Leonardo Dantas; um velho político experimentado e franco: Leandro Ribeiro de Siqueira Maciel, um moço austero e professor de matemáticas: Abdias Bezerra; [...] Não era bem uma revolução, "era quase uma festa" (SILVA, 2013, p. 186, grifos nossos).

Arthur Fortes estaria entre esses "jovens e sonhadores intelectuais" – um "poeta singular" que buscava seu espaço nos embates das oligarquias dominantes do cenário político sergipano. Esses nomes constituíram uma Assembleia apontada como ilegal pelos seus adversários, levando em consideração que só alguns dos Deputados tinham votos para serem considerados eleitos. Os resultados da "Revolta de Fausto Cardoso" culminaram com uma breve atuação do grupo ligado ao Partido Progressista no poder naquele ano.

No final da primeira década do século XX, algumas mudanças no quadro político local, fizeram com que os membros daquele grupo, ora banidos do poder, fossem beneficiados de forma direta ou indireta nas administrações "faustistas". Os referidos exilados, esses que "[...] desde 1906 se sentiam desprestigiados e/ou perseguidos, animaram-se, e o quadro político situacionista local adaptou-se ao esquema dominante, um tanto impregnado de ranço militarista" (DANTAS, 2004, p. 35).

Entre os que colheram frutos anteriormente plantados, estava o ex-Deputado da assembleia revolucionária, Arthur Fortes, que, possivelmente, se enquadrava na união de diferentes interesses e perfis que resultaram no levante que contou com "[...] velhos chefes políticos competindo pela liderança e jovens e sonhadores intelectuais, a acreditar na vitória do Direito e da Justiça, no advento de melhores oportunidades, sem jamais questionar a organização da sociedade" (SOUZA, 1985, p. 174).

Conforme Soutelo (1991), Arthur Fortes e, o também Professor do Atheneu Sergipense, Florentino Menezes, fundaram o Centro Socialista Sergipano, inclusive, sendo o autor do hino da instituição. Ainda conforme Soutelo, viu-se um Deputado combativo nos dois mandatos de Arthur Fortes, contudo, já na década de 1930, vê-se seu descontentamento com o universo da política. Após a vitória da Aliança Liberal, Arthur Fortes assumiu a Secretaria de Governo em Sergipe, mas renunciou pouco tempo depois, com uma profunda frustação com os rumos que o país tomava. Segundo o citado estudioso:

> [...] seu ato de renúncia não significava o afastamento da vida pública. Desta continuaria a participar como professor, como elemento para formação dos seus alunos, transmitindo-lhes antes de tudo, o culto da liberdade e a 'convicção de que as ideias nobres e generosas, os sonhos de liberdade não desaparecem. Tombam aqui, mas ressurgem mais vigorosos, acolá' (SOUTELO, 1990, p. 17).

Já seus escritos poéticos, que fundamentam sua classificação como "um poeta singular" pelo historiador José Calasans Brandão da Silva (2013), podem ser visualizados em vários jornais sergipanos, tanto de Aracaju, como também do interior do Estado, como é o caso do jornal "A Razão", da cidade de Estância/SE[4]. Ali, foram localizados três poemas de Arthur Fortes, no ano de 1909: "Longe de Ti", "Horas de Cismas" e "Hellotropia". Em todos os escritos Arthur Fortes tratou do amor com um tom saudosista e acurada retórica.

O poeta que era político, além de falar do amor, atuou junto à criação do Grêmio Tobias Barreto no Atheneu Sergipense ainda no século XIX, somado aos estudos no Rio de Janeiro, trabalho na imprensa carioca, expulsão da Academia da Praia Vermelha, teve participação ativa na

4. A localização dos poemas de Arthur Fortes publicados no jornal "A Razão" foram possíveis a partir da leitura da Tese de Santos (2017) que possui o citado periódico estanciano como objeto de estudo.

Revolta de Fausto Cardoso, publicações na imprensa, entre outras atividades desenvolvidas que culminaram em seu mandato de Deputado e no ingresso na docência. De forma mais destacada passou a compor a cobiçada Congregação do Atheneu Sergipense em meados da segunda década do século XX.

Por decreto de 15 de julho de 1916, foi nomeado Professor vitalício da cadeira de História Geral e do Brasil do próprio Atheneu Sergipense, além de lecionar História e Francês no Colégio Tobias Barreto, assim como Francês e Geografia no Instituto América. Atuou como Deputado Estadual entre 1910 e 1911, como também entre 1923 e 1925. Publicou em vários jornais e fez parte de diferentes associações, entre elas, o Centro Socialista Sergipano, Grêmio Tobias Barreto, Clube Esperanto e o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe. Como empregado da Repartição dos Correios de Aracaju, local em que seu seu pai atuou, ocupou os lugares de praticante, amanuense, oficial, chefe de seção e, por duas vezes, foi administrador interino.

Membro efetivo do Conselho Superior do Ensino por dois anos, colaborou no Almanaque Sergipano e nos jornais: "Jornal de Sergipe", "O Estado de Sergipe", "Jornal do Povo" e "Correio de Aracaju". Desde a fundação do "Jornal do Povo", em 1915 até janeiro de 1916, redigiu a seção sob a epígrafe "As Quintas", utilizando o pseudônimo "Gil do Norte" (GUARANÁ, 1925).

Nesse âmbito, é possível pensar com Sirinelli (2003, p. 243) que a ideia de intelectual está vinculada à "noção de engajamento na vida da cidade como ator", com o entendimento de que é a sua "notoriedade eventual ou sua 'especialização' reconhecida pela sociedade que ele vive" que legitima a intervenção do intelectual no meio social do qual ele faz parte. Para Sirinelli (2003, p. 242), o termo intelectual precisa de uma "definição de geometria variável, mas baseada em invariantes", assim, temos uma definição ampla do intelectual como criadores e "mediadores" culturais, e, outra mais estreita que trata do engajamento. Os criadores "participam da criação artística e literária ou no progresso do saber", já os

"mediadores" culturais "contribuem para difundir e vulgarizar os conhecimentos dessa criação e desse saber" (SIRINELLI, 1998, p. 261).

Dentro dessa dimensão, é possível pensar Arthur Fortes como um criador e mediador cultural que procurou unir magistério, imprensa e política nos itinerários da sua vida, perpassando espaços de sociabilidade nos quais esses caminhos se entrecortavam e contribuíam para o seu reconhecimento entre os pares. Alguns dos passos nos seus itinerários do magistério na ótica dos seus alunos é o que buscaremos tratar a partir de agora.

2. Aulas de História no ensino secundário brasileiro: memórias discentes acerca do Professor Arthur Fortes

A fama de poeta, seus discursos inflamados e a voz que prendia a atenção dos ouvintes era constantemente divulgada na imprensa sergipana, como também relembrada por seus contemporâneos e alunos, como pode ser vislumbrado na homenagem prestada durante o centenário do seu nascimento ocorrido em 1981. Para exemplificar tais aspectos, citamos uma conferência literária sobre "As Rosas", anunciada no jornal "Diário da Manhã" da seguinte forma:

> Pode-se dizer que, somente há uns dez ou doze anos tiveram início no Brasil; as conferencias literárias. E como era de esperar, coube ao Rio a gloria de haver encetado, o que sem dúvida foi uma consequência da transformação material da nossa metrópole nacional [...]
> Parece, que desta vez, o habito vai ficar radicado entre nós. Sabem todos que o mavioso e inspirado poeta Arthur Fortes comprometeu-se a entreter a nossa *elite* intelectual com um cavaco literário. Quem conhece o talento desse nosso patrício, o esmero que burila frase, a sua excelente qualidade de *diseur* incomparável – pode-se bem avaliar o que será a conferência de amanhã.
> O assumpto escolhido foi – *As Rosas,* que o conferencista explorou com uma felicidade extraordinária. Estamos ainda sob a impressão deliciosa

> da leitura da mesma, que a amabilidade, a nímia grandeza do vate patrício nos proporcionou em nossa redacção.
> Arthur Fortes estuda as rosas sob vários aspectos: na sua jerarchia botânica, no ponto de vista histórico, na literatura, na aplicação industrial, etc.
> É um estudo admirável, perfeito, a que ninguém deve faltar, e de que nos abstemos de fazer um resumo para não tirar o assumpto o caracter de surpresa com que deve ser recebido pelo publico.
> Estamos certos de que ninguém que tenha gosto perderá a oportunidade de assistir à magica conferência de amanhã, às 16 horas, no teatro 'Carlos Gomes' (JORNAL DIÁRIO DA MANHÃ, 9 de Maio de 1914, p. 1).

A ampla propaganda de um evento voltado para atender a "elite intelectual" da capital de Sergipe, repleto de elogios e exaltação, tanto a obra quanto ao autor, leva-nos a refletir sobre o reconhecimento que Arthur Fortes dispunha entre os pares. Chama atenção também o fato de ser um homem pertencente a uma parcela da elite aracajuana, requentando seus espaços e dialogando com seus representantes, divulgando seus escritos e formas de compreender o mundo. A conferência anunciada aconteceu na data prevista e três dias após a propaganda o mesmo periódico apresentou uma síntese da exposição de Arthur Fortes:

> O Theatro "Carlos Gomes" local escolhido por Arthur Fortes para fazer a sua conferência, achava-se repleto de pessoas da fina flor social de Aracajú, às 16 horas de ante hontem
> Quando o syphatico conferencista de pé, no palco, trajando smoking deu início ao brilhante trabalho de sua lavra.
> O que foram as phrases do poeta patrício, qual a impressão deixada, atestem-no os que lá estiveram phreneticamente, applaudiram tão mimosa joia litteraria. [...]

> Alludiu ao poder da rosa que vem de triumpho, sempre dominando, sempre victoriosa. Os deuses e os heróis antigos cingiam se de rosas, com rosas se enfeitam os altares dos santos catholicos. A rosa, flor do paganismo, do realismo, do feudalismo, do catholicismo, vai sendo hoje a rosa do socialimo.
> Depois, em phrases que valem por verdadeiras estrophes, mostrou-nos a rosa atravez das nações, a rosa na França, Inglaterra, Italia, Portugal e Brazil, citando versos de poetas ilustres dauqueles países, os quais cantaram e exaltaram a rosa, com brilho inexcedível [...] (JORNAL DIÁRIO DA MANHÃ, 12 de maio de 1914, p. 1).

A descrição do periódico explícita que Arthur Fortes proferiu uma palestra demonstrando ser um estudioso da rosa em seus diferentes âmbitos. O resumo da palestra mais parece a síntese de uma aula que unia as cadeiras nas quais Arthur Fortes atuava no ensino secundário sergipano, a saber: História, Geografia e Francês. De forma especial, chama atenção o tratamento da rosa como símbolo, entre outros, do socialismo, bandeira defendida por Fortes durante longos anos, inclusive com a fundação do Centro Socialista em Sergipe. Símbolo que Arthur Fortes carregava constantemente no peito e que contribuiu para ser conhecido como "Poeta da Rosa Vermelha", nome divulgado por Maria Thetis Nunes (1944) no título do seu artigo escrito em homenagem póstuma ao seu Professor de História.

E as rosas acompanharam sua vida. Mesmo após sair da carreira política e com mais de duas décadas no magistério, Arthur Fortes continuava a publicar sobre rosas e amor. Após quase 30 anos da publicação dos poemas no periódico "A Razão", aqui citados, já na condição de Professor do ensino secundário, localizamos o poema "Rosa de Amor" publicado no jornal "O Estudante" produzido por alunos do Colégio Tobias Barreto, no ano de 1935. A publicação do docente, figura ao lado de escritos dos alunos secundaristas Manoel Cabral Machado, Sindulfo Barreto Filho e Lyses Campos, além do poema "Cinzas" do sergipano Hermes

Fontes e "A égua e a vaca" assinada por "Ezopo". Leiamos o texto poético do Professor e Político sergipano:

Rosa de amor
Crê que é sincera.
A minha prece
Por que a florida messe
Da primavera
Em que vives agora,
Nem almeje Amanhã, nem tenha Outrora
Seja assim, sempre assim,
Um Presente sem fim,
Dento do qual a vida faça
Com que Rosa de Amor, pompeis a tua graça
Num viço eterno,
Sem rigores de inverno
Amada e amando
Florindo e perfumando.

No triste somno,
Do teu outomno
Caem as folhas, morrem as flores ...
Ante os meus olhos a vida passa
Em sua graça
E só eterna, como a Esperança,
Esta lembrança de teu fulgor ...
Rosa querida, Rosa de Amor ... (FORTES, 1935, p. 3).

Além de publicar em jornais estudantis, Arthur Fortes incentivava a criação de agremiações, assim como dos seus periódicos, Rodrigues (2015) demonstra que o docente se fazia presente nas ações das agremiações estudantis do Atheneu Sergipense, como exemplo pode-se citar sua

presença em setembro de 1932, na comemoração da memória do Professor Clodomir Silva promovida pelo Grêmio Literário Pedro II. Em outro momento, o Professor participou da seção inaugural do Grêmio Clodomir Silva em 1934. Segundo a pesquisadora:

> Professores como Artur Fortes, Oscar Nascimento, Manoel Franco Freire, José Calazans Brandão, Santos Melo e Florentino Menezes participaram ativamente das reuniões do grêmio e contribuíram com palestras, discursos, ideias e sugestões de leituras. Os temas dos discursos foram diversos e muitos deles tinham uma conotação política e partidária, nos quais se apresentavam defensores e opositores de Getúlio Vargas (RODRIGUES, 2015, p. 144, grifos nossos).

Nas memórias de Joel Silveira é possível localizar outros vestígios da participação de Fortes em tais agremiações. Ao relatar a fundação do Grêmio Literário Clodomir Silva, o autor revela que buscou convencer o Diretor do Atheneu Sergipense que o local ideal para as reuniões do Grêmio seria o salão nobre da instituição, com o intuito de persuadi-lo, ele sugeriu que o mesmo imaginasse "[...] o salão, num domingo à tarde todo enfeitado, suas janelas abertas, o coral feminino cantando hinos e canções do folclore sergipano e os alunos ouvindo os belos discursos dos professores Artur Fortes e Florentino Menezes" (SILVEIRA, 1998, p. 28). Em outra passagem o jornalista afirma:

> Vez por outra convidávamos professores mais gratos, cujos aniversários mereciam sessão solene. Artur Fortes, poeta e professor de História; Oscar Nascimento, o elegante professor de Ciências; Passos Cabral, também poeta e de temperamento vulcânico; Santos Melo, professor de Português, alguns outros por lá passaram (SILVEIRA, 1998, p. 32, grifos nossos).

Felte Bezerra, filho de Abdias Bezerra, amigo de Arthur Fortes desde a época em que foram colegas de agremiação no Atheneu Sergipense,

bem como nas aventuras vividas no Rio de Janeiro, assim descreve as aulas do seu Professor de História e Francês no Colégio Tobias Barreto:

> Com Artur Fortes iniciamos o conhecimento da língua francesa, mas muito especialmente a História do Brasil e do Mundo, em magistrais preleções, encantadoras pelo conteúdo, a segurança e a beleza de estilo com que eram proferidas. Ao termino de cada uma delas sempre sentíamos uma ponta de desapontamento, porque a aula acabara ... Restava-nos aguardar a próxima com o mesmo anseio e o mesmo entusiasmo com que nos contagiava o mestre. É grande o débito dos da nossa geração para com o nomeado historiador.
>
> Era bom vê-lo expressar-se em linguagem poética, mansa ou exacerbada, motejadora ou economiástica, ao sabor das circunstâncias transmitindo-nos as cenas e os episódios que nos descrevia, ao conseguir o milagre de nos tornar virtuais partícipes do que era relatado, tal a nitidez com que vivia o que expunha.
>
> Palavra fácil, clara, vibrátil repassada às vezes de VERVE e de um tom especial daquela FINESSE do espírito francês, traindo a ascendência do notável CAUSEUR (BEZERRA, 1981a, p. 3).

Já Maria Thetis Nunes, aluna de Fortes no Atheneu Sergipense, assumidamente sua discípula, proferiu discursos, publicou na imprensa e ressaltou em entrevistas a sua intensa admiração pelo Professor Arthur Fortes. Na descrição da sua viagem à Grécia, em 1973, publicada na "Gazeta de Sergipe" com o título "Uma sergipana sobe a Acrópole", observamos como as lembranças das aulas de Arthur Fortes foram registradas:

> Transpondo os Propileus, o majestoso pórtico que dá acesso à Acrópole, defronto-me nessa esplêndida tarde de julho com as ruínas do mais famoso conjunto arquitetônico do mundo, que conseguiram sobreviver a destruição das invasões que se sucederam na terra grega após sua

> decadência. Era a realização de um velho sonho nascido nos bancos do Atheneu na rua da Frente, quando ainda criança iniciava o curso ginasial, cheia de fantasia e entusiasmo. A emoção que fui cercada me isolou da multidão alvoroçada dos turistas que às centenas, se movimentavam transformando o local numa Babel. Tão diferente eram os idiomas escutados. Sentada nessas rochas marcadas pelos séculos, senti-me a criança dos bancos do Atheneu e era a palavra do meu professor de História Artur Fortes que me guiava e ia apontando as ruínas dos monumentos que resistiram ao decorrer do tempo contando-me sua história (NUNES, 1973, p.2, grifos nossos).

Ainda em relação às memórias dos discentes acerca de Arthur Fortes, o discurso de Thetis Nunes, diante da colocação da fotografia do mestre na sala da Congregação do Atheneu Sergipense, retrata, em certa medida, a afinidade e as marcas deixadas pelo Docente nas memórias da então acadêmica de Geografia e História na Faculdade de Filosofia da Bahia.

> Um dia, neste desafiar contínuo de gerações, por esta casa, símbolo das tradições gloriosas da inteligência sergipana, os jovens que olhando este retrato que ora inauguramos, perguntarão: - Quem foi ele? Os seus mestres lhe responderão: foi um poeta, foi um professor e foi, principalmente, um homem livre. O seu nome é Arthur Fortes (NUNES, 1945, s/p).

O Professor e poeta foi constantemente relembrado por Thetis, ao longo da sua vida. Em entrevista concedida no ano de 2007, Thetis Nunes reafirmou o significado de Arthur Fortes em suas escolhas, inclusive, pelo magistério. Certamente no direcionamento das aulas de História, Fortes, o "Poeta da Rosa Vermelha", deixou marcas indeléveis na formação da jovem Thetis. Nesse caso, a memória revela lembranças das aulas de Arthur Fortes que reiteram a ideia da permanência de elementos da

vida escolar na vida dos sujeitos ao passarem pela escola. As aulas de Fortes aparecem constantemente nos relatos da Thetis Nunes historiadora, talvez mais do que um Professor, Fortes simbolizava na sua memória um ponto de referência para o início da sua trajetória profissional.

Para Nely Santos: "Indiscutivelmente, o jornalista, poeta e parlamentar Arthur Fortes foi o professor de maior influência de sua vida estudantil" (SANTOS, 1999, p. 92). As marcas deixadas pelo Professor Arthur Fortes em seus alunos podem ser visualizadas em outros depoimentos de discentes que estudaram no Atheneu Sergipense, na década de 1930. Joel Silveira (1998), por exemplo, ao tratar do citado Professor em suas memórias relembra:

> Inflamado, os cabelos ruivos, rosa vermelha na lapela, Artur Fortes, não se cansava de dizer:
> - O Grêmio de vocês é a Convenção francesa instalada no Ateneu.
> Sabia de cor, e em francês, as orações mais famosas de Danton, seu ídolo, que passou a ser também o meu. Certo dia ele me deu de presente uma gravura antiga de Danton, a cara bexinguenta, o rosto redondo e os lábios grossos, aparecia de peruca branca, discursando na Convenção. Mandei emoldurar a gravura, dependurei-a na parede do meu quarto (SILVEIRA, 1998, p. 32).

Tal relato denota indícios do que se discutia no ensino de História em pleno governo de Getúlio Vargas, a comparação entre o Grêmio e a grande Convenção da Revolução Francesa. Além dos símbolos presentes no cotidiano daqueles alunos, que extrapolavam o dia-a-dia da escola e chegavam ao quarto do discente. Elementos que também podem ter feito parte da vida de tantos outros estudantes secundaristas sergipanos na primeira metade do século XX.

No discurso de posse de Maria Thetis Nunes como catedrática do Atheneu Sergipense, transcrito na íntegra no jornal "Correio de Aracaju", entre vários elementos da sua trajetória até aquele momento, ela destacou

a figura de Arthur Fortes sendo que sua posse ocorreu justamente no dia do aniversário do mestre de História e sublinhou "Grande foi a sua influência na minha formação intelectual" (NUNES, 1946, p. 2). Pensando junto com Jean-François Sirinelli (2003, p. 246), entende-se que Arthur Fortes fez o papel dos "despertadores", por "[...] representaram um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política". Influência vislumbrada aqui na vida de Maria Thetis Nunes, entre outros, mas que pode ser estendido para vários dos seus alunos que frequentaram as escolas secundárias nas quais Fortes lecionava.

Nos escritos de Felte Bezerra em referência ao convívio com Arthur Fortes como colegas de magistério no Atheneu Sergipense, registra-se aspectos do cotidiano da instituição como também de acontecimentos marcantes que afetaram o mundo na primeira metade do século XX, como pode-se ler:

> No ocaso intempestivo da vida, Fortes consumia-se na desolação das derrotas aliadas nos primeiros tempos da IIª Grande Guerra. Acompanhava pressuroso, através dos noticiários do BBC de Londres e do Repórter Esso, em programas radiofônicos diários e constantes, os angustiantes primeiros anos de conflito. No Atheneu Sergipense, o grupo de intelectuais aliados sofríamos com os contínuos desastres: a queda de Paris, a retirada de Dunquerque, a defesa sobrehumana de Churchil na batalha de Londres. Juntávamo-nos aos mais velhos – Fortes, Abdias, Gentil, Jucundino, Donald, e os mais moços – Moreno, Calasans, Gonçalo, Felte, José Leite, Oscar Nascimento, amargurados com os efeitos das misérias hitlerianas... (BEZERRA, 1981b, p. 3).

Visualiza-se nos escritos de Felte Bezerra como a Segunda Guerra Mundial era vista por alguns professores sergipanos, mesmo como eles acompanhavam suas notícias e suas posições políticas. Nota-se também as diferentes gerações que compunham a Congregação do Atheneu

Sergipense, os "mais velhos" e "os mais moços" e mesmo a autodenominação de "grupo de intelectuais" registrada nos escritos autobiográficos de Felte Bezerra no final da sua vida.

Os professores citados por Felte Bezerra, foram homens que, em diferentes medidas, dedicaram-se ao universo da docência, da política, dos jornais e, sobretudo, que contribuíram na formação de centenas de jovens do ensino secundário sergipano, entre eles estava Arthur Fortes, o poeta que assistia desolado os desdobramentos do conflito.

Para compreender os significados sobre o Professor construído a partir das fontes faz-se necessário entender a "configuração" e a "rede de relações" estabelecidas em seu tempo e espaço. É preciso, também, perceber as relações existentes em determinados contextos, permitindo o diálogo entre diferentes áreas de pesquisa, como mostra Elias (2001), ao abordar as possibilidades dos estudos que buscam relacionar a História e a Sociologia. Esse autor aponta reflexões que nos permitem buscar o entendimento das "figurações (configurações)" em que estiveram inseridos os sujeitos investigados e as "relações de interdependências" que construíram, uma vez que:

> [...] os homens singulares não perdem, como às vezes tendemos a considerar, o seu caráter e valor enquanto homens singulares. Porém eles não aparecem mais como indivíduos isolados, cada um totalmente independente dos demais, existindo por si mesmo (...). Na análise das figurações, os indivíduos singulares são apresentados da maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por interdependências dos mais variados tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências (ELIAS, 2001, p.50-51).

Nessa perspectiva, os documentos investigados acerca do Professor e "Poeta da Rosa Vermelha", Arthur Fortes, permitem acessar as representações do Docente, assim como os discursos e os dispositivos produzidos em torno do objeto da figura do intelectual, considerando as suas

particularidades existentes no espaço e no tempo configurado. Além disso nos aproximamos das práticas do ensino de História na primeira metade do século XX, estudando-as a partir da ótica dos discentes do ensino secundário sergipano. A perspectiva da análise histórico-sociológica realizada a partir da complementaridade entre as fontes nos permite diversos diálogos instigantes sobre o sujeito investigado, os processos de formação e escolarização, suas práticas docentes, os projetos políticos e escolhas profissionais, sendo esses apenas alguns passos dos seus itinerários de formação e atuação.

3. Algumas palavras para encerrar

Arthur Fortes pode ser compreendido como um intelectual, na acepção de Sirinelli (2003), um "criador" e "mediador cultural" atuante na sociedade sergipana da primeira metade do século XX. Atuação tanto no âmbito político, como também na imprensa e no magistério, o que faz de Fortes um "político-jornalista-docente" ou um "parlamentar-poeta-professor", não necessariamente seguindo tal ordem.

As práticas de ensino evidenciadas nas memórias dos seus alunos e as suas publicações na impressa foram compreendidas por meio de pressupostos teórico-metodológicos que procuram aproximar as relações entre os processos históricos e sociológicos. As fontes escrutinadas revelam um repertório de saberes, habilidades, competências, normas e valores que configuram o ofício da docência. Nesta direção, os papéis sociais do Professor são definidos e orientados a partir do espaço e do tempo, no qual são desenvolvidas as suas práticas de modo que as representações nos diversos espaços sociais estão intimamente ligadas a um determinado tempo e espaço, e, consequentemente, a apropriação da imagem do Professor.

Para Silva (2002), há um *saber-fazer docente* construído ao longo do exercício do magistério e que, em grande parte, ainda carece de socialização e visibilidade. A construção deste *saber-fazer* envolve uma trama complexa de referências e valores que não se esgota na formação acadêmica. Este pressuposto sinaliza possíveis percepções sobre

as fontes analisadas ao indicar que as atividades de Professor são marcadas por uma intensa produção intelectual-artística nos circuitos sociais e políticos em que Arthur Fortes transitava no período investigado e vice-versa, pois o magistério também influenciava em suas outras práticas sociais.

Tais considerações evidenciam a relevância deste estudo para as áreas da História da Educação e do Ensino de História, pois permitem a partir de aspectos dos itinerários do Professor Arthur Fortes uma compreensão da relação entre a história individual e a história social, bem como elucidar aspectos de conteúdos e metodologias do ensino de História. Compreender aspectos comuns em relação à construção dos itinerários profissionais no magistério que estavam interligados à política nas primeiras décadas do século XX, em Sergipe.

Fontes

BEZERRA, Felte. Artur Fortes. In: **Gazeta de Sergipe.** Aracaju/SE. 1 a 4 de março de 1981a. p. 3. Hemeroteca do IHGSE.

BEZERRA, Felte. Evocações. In: **Gazeta de Sergipe**. Aracaju/SE. 19 e 20 de agosto de 1981b. Hemeroteca do IHGSE.

CORREIO DE ARACAJU, Ano XVI, número 3542, 29 de outubro de 1922, p. 1 Hemeroteca do IHGSE.

DANTAS, Orlando; NUNES, Maria Thetis; CALASANS, José; FONTES, Silvério Leite. **Centenário de Arthur Fortes (23/7/1981-23/7/1981).** Aracaju: Sem editora. 1981.

DIÁRIO DA MANHÃ, 9 de maio de 1914, ano IV, número 923, p. 1. Hemeroteca do IHGSE.

DIÁRIO DA MANHÃ, 12 de maio de 1914, ano IV, número 925, p.1 Hemeroteca do IHGSE.

FORTES, Arthur. Hora de Scismas. In: **Jornal A Razão**. 22 de agosto de 1909, ano XVI, número 33, p. 1. Acervo particular de Ana Márcia Barbosa dos Santos.

FORTES, Arthur. Longe de ti. In: **Jornal A Razão.** 20 de agosto de 1909, ano XVI, número 34, p. 1. Acervo particular de Ana Márcia Barbosa dos Santos.

FORTES, Arthur. Hellotrpia. In: **Jornal A Razão.** 5 de setembro de 1909, ano XVI, número 35, p. 1. Acervo particular de Ana Márcia Barbosa dos Santos.

FORTES, Arthur. Rosa de Amor. In: **O Estudante.** Aracaju/SE. Maio de 1935, N. 1, Ano 1, p. 3. Hemeroteca do IHGSE.

NUNES, Maria Thetis. **O Poeta da Rosa Vermelha**. Sem local de publicação. 28 de novembro de 1944. Hemeroteca do IHGSE.

NUNES, Maria Thetis. **O prof. Artur Fortes soube viver o seu momento.** Discurso pronunciado por ocasião da colocação do retrato de Arthur Fortes na sala da Congregação do Colégio Estadual de Sergipe. 28 de julho de 1945. Sem publicação. Hemeroteca do IHGSE.

NUNES, Maria Thetis. Discurso de posse na Congregação do Atheneu Sergipense. In: **Jornal Correio de Aracaju.** 30 de julho de 1946. p. 2. Hemeroteca do IHGSE

NUNES, Maria Thetis. Viena, onde a História e a Arte se confundem. In: **Gazeta de Sergipe.** Aracaju/SE. 14 de setembro de 1977. p. 3. Hemeroteca do IHGSE.

NUNES, Maria Thetis. Professora da FCFS. Entrevista concedida ao autor em 15 de agosto de 2007. Aracaju/SE.

Referências

DANTAS, Beatriz Góis; NUNES, Verônica Maria M. **Destinatário - Felte Bezerra**: cartas a um antropólogo sergipano 1947-59 e 1973-85. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe, República** (**1889-2000**)**.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GUARANÁ, Armindo. **Dicionário biobibliográfico sergipano**. Rio de Janeiro: Pongetti. 1925.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. **Caminhos cruzados:** itinerários de pioneiros professores do ensino superior em Sergipe (1915-1954). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2015. 319 p.

RODRIGUES, Simone Paixão. **Com a palavra, os alunos:** associativismo discente no Grêmio Literário Clodomir Silva (1934-1956). 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2015; 337 p.

SANTOS, Ana Márcia Barbosa dos. **Civilização, Modernidade e Educação nas páginas do jornal A Razão** (**1898-1923**)**.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2017. 190 p. (no prelo).

SANTOS, Maria Nely. **Professora Thétis:** uma vida. Aracaju: Gráfica Pontual, 1999.

SILVA, José Calasans Brandão da. **Aracaju e outros temas sergipanos.** 2 ed. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: IHGSE, 2013. (Coleção Biblioteca Casa de Sergipe; 14).

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Profissão: Professora!. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira da Souza; SILVA, Vera Lucia da (orgs.). **Feminização do Magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 95-122.

SILVEIRA, Joel. **Na fogueira:** memórias. Rio de Janeiro: Mauad. 1998.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. 2. ed. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-269.

SOUTELO, Luis Ribeiro. Artur Fortes. In: **Revista da Academia Sergipana de Letras.** Aracaju, nº 30. 1990. p. 15-18.

SOUZA, Terezinha Oliva de. **Impasses do Federalismo Brasileiro:** Sergipe e a Revolta Fausto Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

JEAN GAGÉ: UM PROFESSOR NA CADEIRA DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO DA USP (1938-1946)

Aryana Costa[1]

Introdução

De como se ensinava no primeiro curso de graduação em Geografia e História no Brasil, o da Universidade de São Paulo fundado em 1934, existem conjuntos diferentes de fontes. As primeiras costumam ser os depoimentos sempre carinhosos dos historiadores que foram tidos como dignos de terem suas lembranças transformadas em fontes para essa história. Eduardo d'Oliveira França e Alice Canabrava, ex-alunos desse curso, ressaltam o fascínio que Fernand Braudel, professor da cadeira de História da Civilização entre 1935 e 1937, despertava. Jean Gagé, que assumiu a vaga de Braudel quando este voltou para a França, por sua vez, é menos mobilizado. Dos professores da Geografia, pouca ênfase lhes é dada, uma vez que as entrevistas giram em torno do campo da História, que se consolidou como área acadêmica separada daquela com que nasceu nas Faculdades. Dos professores nacionais, pouco também é dito.

Um outro conjunto de fontes são os rastros da ação dos próprios sujeitos à época de suas aulas que sobreviveram ao decurso do tempo. Alguns deles já são conhecidos: a palestra ministrada por Fernand Braudel no Instituto de Educação da USP em 1936, publicada à época nos Arquivos da Educação e republicada na Revista de História em 1955, já foi

1. Doutora em História Social pelo PPGHIS/UFRJ. Professora do Departamento de História/FAFIC/UERN.

comentada por alguns outros pesquisadores.[2] Uma outra documentação nos chegou pela ação ciosa de Eurípedes Simões de Paula, professor da cadeira de História Antiga e Medieval, para preservar o seu legado (seu próprio e o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) e são materiais classificados como apostilas. Presentes no acervo do professor Eurípedes Simões de Paula no Centro de Apoio à Pesquisa Histórica/FFLCH/USP, uma é atribuída a Fernand Braudel e outras duas a Jean Gagé.

Neste capítulo, trabalharei com as apostilas deixadas por Gagé para compreender a sua atuação como professor nos primeiros anos de curso universitário de História no país.

Jean, o consolidador

A partir de 1938, Jean Gaston Gagé assume a cadeira de História da Civilização no curso de Geografia e História da USP, substituindo Fernand Braudel. Muito embora sua passagem tenha sido bastante mais longa que a de Braudel, Gagé não é tão incensado quanto seu antecessor. Exatamente pela notoriedade que aquele construiu ao longo da sua carreira, existe uma considerável quantidade de fontes disponíveis para conhecermos sua vida e seu trabalho, ao passo que as informações sobre Gagé são mais esparsas. Não há uma biografia de Gagé a não ser aquela permitida pela concatenação de fontes diferentes, permitindo ao menos um suceder de datas, e tampouco palavras do próprio a se autobiografar, deixando pouca margem ao exercício de análise das narrativas dessas vidas como o caso de Fernand Braudel.[3]

Gagé nasceu em Nainville les Roches, quarenta quilômetros a sudeste de Paris, em junho de 1902. Seu *Baccalauréat* é de 1918 em latim e grego, outro em filosofia de 1919 e sua licença em letras e línguas clássicas de 1920.[4] Ex-aluno da *École Normale Supérieure*, passa no exame de *agrégation*

2. Conferir FREITAS (2004), LIMA (2009), COSTA (2018).
3. Conferir biografias como a escrita por Pierre Daix (1999), que se utilizam de entrevistas do Braudel comentando passagens de sua própria vida.
4. Archives Nationales, F/17/23596/A.

en lettres em 1924, em 1925 presta o serviço militar e em 1926 é nomeado para o liceu de Mans, de onde foi para o liceu Kléber em 1928. Como professor, Gagé foi descrito pelos seus superiores em 1928 como

> *maître distingué; clair et précis, intéressant. Je lui ai demandé de la fermeté chez les grands et il a tenu compte de cette demande. Bonne discipline en somme si elle n'est pas stricte comme chez certains. Je comprends parfaitement - et j'approuve son voeu, qui est celui de tous les agrégés des lettres. Connaissances étendues, qui n'ont rien enlevé à une modestie charmante. 29/12/1928. Chef du establissement.* (Archives Nationales F/17/23596/A)
>
> *Jeune professeur qui, dès ses débuts, a réussi à intéresser les élèves, mais devra obtenir une discipline plus stricte. 20/03/1929. Recteur.* (Archives Nationales F/17/23596/A)[5]

Na inspeção pela qual passou, Jean Gagé é bem avaliado por possuir justamente as qualidades que se valorizavam no ensino secundário francês do período, segundo Héry (2007): claro e preciso, consegue atrair a atenção dos seus alunos. Todavia, precisava trabalhar o seu domínio sobre a disciplina da turma, o que pode ser creditado ao seu pouco tempo de magistério à data de sua avaliação. Em 1928, Gagé faz uma solicitação: gostaria que houvesse o ensino completo de francês, latim e grego nas aulas de *lettres*.[6]

Nesse ínterim, entre 1925 e 1928, tornou-se membro da *École Française de Rome*, instituto superior de pesquisa em história, arqueologia e ciências

5. "mestre distinto, claro e preciso, interessante. Lhe solicitei firmeza com os mais velhos e ele atendeu a essa demanda. Boa disciplina, mesmo que não seja duro como alguns outros. Eu compreendo perfeitamente, e aprovo sua escolha, que é aquele de todos os agregés em letras. Conhecimentos amplos, que nada subtraíram de uma modéstia sedutora." E "Jovem professor, que desde seu começo conseguiu interessar aos alunos, mas deverá adotar uma disciplina mais rígida." (tradução da autora. Todas as traduções do francês deste ponto em diante são de minha própria autoria)
6. Archives Nationales, F/17/23596/A

sociais, de onde se engajou em duas missões arqueológicas na Argélia. De 1929 a 1934 foi *chargé de cours* de História Romana na Faculdade de Letras da Universidade de Estrasburgo, na suplência de André Piganiol (também membro da *École de Rome* e diga-se, ainda, da Revista dos *Annales*), onde em 1934, tornou-se *maître de conférences*. Veio ao Brasil em 1938 com sua esposa, Marie Louise Mauger, com quem teve duas filhas, uma delas no Brasil em setembro de 1942. Quando deixa o país em 1945, Gagé volta para a Universidade de Estrasburgo, onde fica até 1955 e onde defende sua tese *Apollon Romain: Essai sur le culte d'Apollon et le développement du 'ritus Graecus' à Rome des origines à Auguste* (Ensaio sobre o culto a Apolo e o desenvolvimento do *'ritus Graecus'* em Roma, das origens a Augusto). A tese de Gagé recebe resenhas elogiosas pela sua amplitude e profundidade[7] - segundo uma dessas resenhas, é ela quem lhe garante uma vaga no *Collège de France*.[8] Entre 1955 e 1972 dá aulas no *Collège* (onde novamente substitui Piganiol), e falece por fim, em 1986, um ano após Braudel.

Ainda que propiciem não mais que um relatório um tanto seco, as datas me permitem fazer algumas comparações. Em termos de geração, Gagé tem a mesma idade de Braudel e suas formações são paralelas. Enquanto Braudel se torna *agregé* em 1923, Gagé o faz em 1924. Enquanto aquele segue carreira nos liceus da Argélia, Gagé permanece na França passando por dois liceus e ao tempo em que um se torna professor auxiliar na faculdade de Letras da Argélia e depois na de Paris, o outro também se torna um em Estrasburgo, com a diferença de que Gagé permanece dando aulas na faculdade.

Gagé, pois, vem ao Brasil com uma experiência mais longa no ensino superior numa universidade que à sua época gozava de reconhecimento e status e que abrigava, ao seu tempo, um conjunto de professores representativos de seus respectivos campos.[9] Tinha dois livros publica-

7. HEURGON, 1956; BRUHL, 1956.

8. GRIMAL, 1959.

9. "(...) Universidade de Estrasburgo, novamente francesa desde 1920, com a reconquista da Alsácia, que se tornou uma universidade-modelo. Ela deve mostrar aos alemães do que

dos, *Recherches sur les Jeux seculaires*, de 1934 e *Res Gestae Divi Augusti*, uma edição e comentário do Testamento de Augusto, publicado pela Universidade de Estrasburgo em 1935, obra que, segundo Paul Veyne, é de importância fundamental para os estudos especializados em Roma.[10] A diferença se mostra mesmo nos currículos vitae dos dois professores publicados nos Anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O de 1934-1935 traz o currículo de Braudel, que ocupa pouco mais do que meia página e cuja experiência nos liceus se sobrepõe às suas passagens pelas Faculdades da Argélia e de Paris e às publicações de artigos (ANUÁRIO, 1934-1935, p. 327). O Anuário de 1937-1938 traz duas páginas e meia para o currículo de Jean Gagé, mencionando igualmente sua formação, mas também seus professores (Jerôme Carcopino e René Cagnat), a Escola de Roma, suas expedições arqueológicas, sua participação como membro do júri de exame vestibular da *École*, livros publicados, livros em preparação, comunicações em Congressos, artigos

---

são capazes os pesquisadores franceses. Estrasburgo é, então, a segunda Universidade, depois de Paris, pela importância de seus professores. Encontra-se ali uma série de pesquisadores científicos de diferentes disciplinas, que colaborarão mais tarde nos *Annales*: o geógrafo Baulig, os sociólogos Maurice-Halbwachs e Gabriel Le Bras, o psicólogo Charles Blondel, os historiadores André Piganiol, Charles-Edmond Perrin e Georges Lefebvre e, certamente, Lucien Febvre e Marc Bloch que ocupam, portanto, posição estratégica no seio desse rico centro intelectual. Ao lado das disciplinas tradicionais, cadeiras novas, mais modernas são criadas. O espírito novo que sopra em Estrasburgo se assemelha àquela da *Revue de synthèse historique*, a vontade de ultrapassar os limites e de abertura que pertence a Henri Berr desde 1921. Os encontros ao sábado permitem a reunião de filósofos, sociólogos, historiadores, geógrafos, juristas e matemáticos, que instituem assim o diálogo regular e institucionalizado em torno de três temas (filosofia e orientalismo; história das religiões; história social). Essa universidade é um enclave parisiense, aliás desvinculado das realidades alsacianas locais, cujos membros apenas aspiram sucesso na ascensão à capital: 'É necessária a nossa resignação, teremos a glória de ser a antecâmara da Sorbonne, concorda seu deão, Christian Pfister, em 1925. Além disso, a Universidade de Estrasburgo dispõe de uma biblioteca-modelo, instrumento incomparável de trabalho, pelo menos em relação às outras universidades de província. Beneficia-se também de financiamentos superiores graças ao fundo de pesquisas científicas que subvenciona as publicações da Faculdade de Letras de Estrasburgo.'" (DOSSE, 1992, p. 46-47)

10. Conferir necrológio em: https://www.college-de-france.fr/site/jean-gage/Hommage.htm. Acesso em 11 de abril de 2017.

em revistas científicas, conferências e críticas de livros científicos, inclusive na *Annales d'histoire economique et social* (ANUÁRIO, 1937-1938. p. 93-95). Mas era na *Révue des Études Anciennes* que até então publicava com mais frequência. À altura de 1937 foram doze publicações, das quais oito resenhas, dois artigos e dois outros relatos sobre estudos na área.[11]

De forma que quando Gagé chega ao Brasil ele está com uma carreira mais bem estabelecida em comparação ao ponto em que se encontrava a carreira de Braudel quando este chegou na USP, pois que já ocupando cargos na sua área de atuação em instituições de pesquisa e ensino superior, com obras publicadas na área e circulação acadêmica e inclusive voltando, quando encerrada sua temporada em São Paulo, para a mesma instituição de onde saíra (a Universidade de Estrasburgo). Se fizermos o exercício de tentar imaginar essas figuras dentro de seu próprio tempo, na década de 1930, sabemos que Gagé possui lá suas qualidades como professor (vide suas avaliações no liceu e sua inserção em Estrasburgo) e que vinha construindo seu espaço na academia francesa de forma até mais bem consolidada que Fernand Braudel até mesmo quando este sai do Brasil. Mas, por outro lado, não gozou do mesmo nível de prestígio que este amealhou a partir da década de 50, o que concorre para que, *a posteriori,* seja um nome menos celebrado na memória institucional da Universidade de São Paulo.

Conselhos "Gagetianos"

Especialista em história romana, em letras e línguas clássicas, Gagé aterrissa na cadeira de História da Civilização (previamente "dividida" pelo seu antecessor com o assistente em duas, embora formalmente permanecesse uma só) assumindo a parte de história moderna e contemporânea. Gagé se encontra ainda na França quando precisa definir o programa da

11. Essas informações foram retiradas da plataforma Persée. http://www.persee.fr/authority/209931. Acesso em 10/01/2018, 11h30. É possível que haja mais obras de Jean Gagé, mas que não se encontrem digitalizadas e disponíveis nessa database.

cadeira, o que faz por correspondência com Eurípedes.[12] No seu primeiro ano mantém os cursos de história helenística, justificado, nas mesmas linhas que Braudel o fez em 1936, pelo interesse dos alunos. E enquanto o professor se responsabiliza pelos cursos de História Romana, História da Ásia e a Unificação da Itália e Alemanha, Eurípedes Simões de Paula, seu assistente, segue o caminho de sua especialização na história do Oriente na Antiguidade e ministra os cursos de Grécia clássica, história da Idade Média e história Ibérica (ANUÁRIO, 1937-1938, p. 29-31). De acordo com sua proposta nos Anuários da FFCL, a preocupação de Jean Gagé era dar conta da história das *civilizações,* para o quê o ensino deveria trabalhar os fatos, a cronologia, a análise e a reconstituição de conjuntos de civilizações e de problemas históricos (p. 31). A cadeira mantém a tripla divisão anterior: os cursos, exercícios históricos e a continuidade das "questões pedagógicas" (p. 32).

Gagé reafirma o objetivo do ensino de História em São Paulo que ele divide em dois: "ao mesmo tempo ensino de 'cultura geral' e 'ensino formativo' visando preparar os alunos ao trabalho de historiadores originais" (p. 31), mas reconhece que o destino geral da Faculdade é a formação de professores para o magistério (p. 32). Para tanto, a seção "Questões Pedagógicas" é mantida no formato de seminário para os alunos do 3º ano e, caso possam frequentar, para os alunos do 2º, pois mais eficaz para aqueles que já adquiriram uma bagagem de "cultura geral":

> Os alunos aprenderão a ensinar a história somente quando eles mesmos, sob a fiscalização do professor, procederem a exercícios de 'aprendizagem'; eis porque foi prevista, pelo menos no decorrer do 2º semestre, uma série de 'exposições' a serem feitas pelos estudantes de 3º ano (se for possível perante os alunos dos outros anos, dos de 2º ano em qualquer hipótese), exposições que serão cuidadosamente corrigidas. (p. 32)

12. Conferir COSTA (2018), capítulo 3.

Os exercícios históricos, que também faziam parte do preparo pedagógico dos professores, constituíam-se de explicações de textos e análises críticas de obras "trazendo um problema importante, uma tese nova" (p. 32). Como não havia muito acesso a documentos históricos, que tampouco poderiam ser lidos pelo desconhecimento de línguas antigas ou estrangeiras, Gagé restringiu os exercícios à "explicação, metodicamente conduzida, duma parte da obra dum historiador moderno de renome, escolhido pela riqueza do seu conteúdo e pelo rigor da sua construção" (p. 32). Vê-se que mesmo mantendo os exercícios históricos, Gagé não supunha trabalhar com documentos. Como o texto é de 1938 e anuncia as atividades a serem realizadas, é possível que isso tenha se dado pelo fato de Gagé sequer ter começado seus trabalhos ainda em São Paulo, e, portanto, não conhecer as instituições locais, como o Arquivo Público que Braudel e Eurípedes utilizaram para as suas aulas práticas. Mas também por uma opção pedagógica, como veremos mais adiante.

As "Considerações sobre o Curso de História da Civilização" de Jean Gagé poderiam somente prenunciar o que se propunha a fazer, a partir do que pôde decidir mesmo à distância. Saber como era o professor Gagé foi uma tarefa mais penosa de ser feita, dado que menos célebre e lembrado que Braudel, ao menos pelo núcleo duro do que foi o Departamento de História da USP que se intitulava "os herdeiros dos mestres franceses." Quando lembrado, Gagé não é descrito, mas arrolado, junto aos nomes dos outros, como Émile Coornaert e Émile Leonard. A descrição, a elaboração, é reservada a Fernand Braudel.

Entender o que foi feito em sala de aula, o que era a formação em ensino superior só é possível por uma exceção, um ex-aluno seu, Pedro Moacyr Campos, que entrou no curso de História e Geografia no ano de 1938 (primeiro ano de Gagé no Brasil), e que produziu memória sobre um dos professores "esquecidos".[13] Campos publica um texto na edição

13. Pedro Moacyr Campos foi assistente e depois livre-docente na cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval. Defendeu a tese de doutorado em 1945, orientado por Eurípedes e com Jean Gagé na banca. Tornou-se posteriormente professor adjunto da

jubilar da Revista de História (1975) rememorando o antigo professor, no mesmo tom carinhoso e lisonjeiro quanto aqueles que encontramos referentes à Braudel. É, pois, um relato em segunda mão no que diz respeito ao ensino de Gagé, e que não rendeu as mesmas chaves de explicação, figuras ou sínteses como a de "professor *charmant*", mas que desvela outras preocupações pedagógicas na formação do profissional de História.

> No ambiente estreito em que se abrigava então a Faculdade, na Alameda Glette, com salas de aulas que acreditamos improvisadas, a figura com que nos deparamos impressionava ainda mais: um homem de porte altivo, fisionomia demonstrando saúde, energia e seriedade, seriedade em todos os sentidos imagináveis. Ruivo, testa ampla, pequeno bigode, olhar ao mesmo tempo sereno e penetrante, deu logo início ao curso relativo às origens de Roma e República romana com uma aula que se constituía para nós, estudantes novatos, numa total novidade, tanto pelo conteúdo como pela riqueza em matéria de método. (CAMPOS, 1975. p. 723-724)

Campos se lembra de Gagé passeando com a mesma desenvoltura com a qual ministrava os cursos de história romana, em que era especialista, pelos cursos de história moderna e contemporânea.[14] E a seu modo, o professor também ia de um curso de água a outro; porém o que a memória do ex-aluno se lembra não é tanto uma análise comparando abordagens diferentes, mas as origens de correntes historiográficas:

---

cadeira, virando titular em 1974. Também foi aluno da Faculdade de Direito, tendo concluído o curso em 1944.

14. "No mesmo ano, Gagé ministrou ainda cursos semestrais de História Helenística e — numa mudança de pasmar — Problemas da Ásia, Extremo-Oriente e Pacífico no século XIX e até nossos dias. Como se não bastasse, tivemos com ele tambem um curso de História da revolução francesa e do Império napoleônico. O romanista, assim, não hesitava em sair completamente de seu campo para corresponder às responsabilidades de professor de História da Civilização e — sem qualquer dúvida — não se percebia que o nível de suas aulas sofresse com esta circunstância." (CAMPOS, 1975, p. 725).

> Lembramo-nos bem de quão proveitosa foi, em seguida, a primeira aula do segundo semestre, com as diversas visões de Cesar, através da historiografia *francesa, alemã e inglesa*, a abrir para principiantes, marcados quase todos por acanhados horizontes, perspectivas amplas, não apenas no estudo da matéria em si, mas na maneira de pensar, em geral." (CAMPOS, 1975, p. 725. Grifo meu)

(o que não impede que sejam demonstrados procedimentos metodológicos específicos a cada uma das historiografias abordadas).

Duas apostilas suas sobreviveram para "contar história", para compreender a organização do saber histórico por Jean Gagé. Uma trata da História da Ásia, de 1938, e outra da Questão do Oriente, de 1941. Tomemos a apostila sobre História da Ásia como exemplo de cursos ministrados já no primeiro ano de Jean Gagé na USP (GAGÉ, 1941). O índice é o seguinte:

Quadro 1: Índice da apostila de Jean Gagé, A História da Ásia.

	Páginas
PROGRAMME ET ORIENTATION DU COURS: BIBLIOGRAPHIE	2-9
A- PROGRAMME DU COURS	2-3
B- ORIENTATION GÉNÉRALE	4-5
C- BIBLIOGRAPHIE PRATIQUE	6-9
1ère Leçon	
INTRODUCTION	10-19
2e Leçon	
L'INDE ANGLAISE	20-26
3e Leçon	
L'ASIE RUSSE	27-33
4e Leçon	
L'INDO CHINE FRANÇAISE	34-41
5e Leçon	
LES INTÉRETS AMÉRICAINS DANS LE PACIFIQUE ET L'EXTRÊME ORIENT	42-48

6e Leçon	
LA CHINE ET LES PUISSANCES	49-61
7e Leçon	
LE JAPON ET LES PUISSANCES	62-75
8e Leçon	
RIVALITÉ OU COALITIONS DES GRANDES PUISSANCES EN EXTRÊME-ORIENT DE LA GUERRE SINO-JAPONAISE 91894-1895) À LA GUERRE MONDIALE (1914-1918)	76-93
9e Leçon	
LES PROBLÈMES D'AUJOURD'HUI	94-112
TABLE DES CARTES *(dessinées par E. Simões de Paula, assistant de la Chaire).*[15]	

A numeração das páginas no índice corresponde àquela que se encontra na sucessão das folhas e os capítulos são organizados e intitulados por *Leçons.* A organização do material é padronizada: os títulos das *Leçons* e das subseções (ou seja, os cabeçalhos dos capítulos) são todos na mesma fonte, no mesmo tamanho e na mesma disposição no topo da página. A apostila conta ainda com um conjunto de mapas desenhados por Eurípedes Simões e inclusos também no índice.

O texto das apostilas e o depoimento de Pedro Moacyr indicam que esse material foi produzido pelo próprio Gagé com a ajuda de Eurípedes:

> Nós, estudantes, víamos cair do céu — pois eram gratuitas — excelentes apostilas, cujo texto fora composto linha por linha pelo próprio

15. "PROGRAMA E ORIENTAÇÃO DO CURSO: BIBLIOGRAFIA"; "A–PROGRAMA DO CURSO"; "B–ORIENTAÇÃO GERAL"; "C–BIBLIOGRAFIA PRÁTICA"; "1a Lição – INTRODUÇÃO"; "2a Lição – A ÍNDIA INGLESA"; 3a Lição – A ÁSIA RUSSA"; "4a Lição – A INDOCHINA FRANCESA"; "5a Lição – OS INTERESSES AMERICANOS NO PACÍFICO E NO EXTREMO ORIENTE"; "6a Lição – A CHINA E AS POTÊNCIAS"; "7a Lição – O JAPÃO E AS POTÊNCIAS"; "8a Lição – RIVALIDADE OU COALIZÃO DAS GRANDES POTÊNCIAS NO EXTREMO ORIENTE, DA GUERRA SINO-JAPONESA (1894 – 1895) À GUERRA MUNDIAL (1914 – 1918)"; "9a Lição – OS PROBLEMAS DE HOJE"; "TABELA DE MAPAS (Desenhados por E. Simões de Paula, assistente da Cadeira)".

> punho de Gagé, de cuja preparação se encarregava o prof. Simões de Paula, e que não raro transbordavam da própria aula, pois apresentavam frequentes notas de entrecruzamento de cursos, indicando-se com um "vide apostila do curso..." a maneira de esclarecer uma passagem mediante recurso a outras aulas. (CAMPOS, 1975, p. 727)

E que seguramente circulava entre os alunos, para ser lido por eles. A intenção didática aqui é de ser, de fato, apropriada pelos alunos. Orientá-los. O texto é escrito deixando claro que quem o produz não é a mesma pessoa que o lerá. Existe uma terceira pessoa fora do texto, que deve seguir aquelas instruções:

> *2º - on tiendra compte, le plus largement possible, du fait que ce cours est destiné à des étudiants d'Amérique, et l'on s'attachera à montrer, dans cet esprit, les intérêts ou les réactions spéciales du continent américain devant les problèmes de l'Extrême-Orient.*
> *3º on poussera aussi loin que possible l'analyse du milieu asiatique, et des principales civilisations indigènes (...). Mais sur ce sujet, ainsi que sur la géographie économique et humaine de cette partie du monde, ses ressources en matières premières, ses mouvements démographiques,* on demande aux étudiants, d'une part de se rapporter à leur enseignement de géographie, d'autre part de compléter le présent cours par un travail personnel bien dirigé de lectures. D'où les indications bibliographiques ci-dessous, destinées avant tout à guider ces lectures de façon pratique.[16] (GAGÉ, 1938, p. 4. Grifo meu)

16. "2º - teremos em mente, sempre que possível, que o curso é destinado aos estudantes americanos, e nos deteremos a mostrar, nesse espírito, os interesses ou as reações especiais do continente americanos diante dos problemas do Extremo Oriente; 3º - nós avançaremos o máximo possível na análise do meio asiático e das principais civilizações nativas (...). Mas sobre esse assunto, assim como sobre a geografia econômica e humana dessa parte do mundo, seus recursos em matéria prima, seus movimentos demográficos, pede-se aos estudantes, por um lado, que se refiram aos seus estudos de geografia, por outro lado, que complementem o presente curso com um trabalho pessoal bem dirigido de leituras. Donde as indicações bibliográficas abaixo, destinadas acima de tudo a guiar as leituras de forma prática."

Aqui vê-se um material didático produzido já a partir de uma intenção de continuidade, de sequenciação. Não são aulas avulsas, individuais, coletadas e organizadas. Mas um curso a ser seguido, que orienta os estudos dos alunos, que lhes dá a possibilidade de consulta ao material em horário extracurricular, até mesmo com mapas. Esses muito próximos ao que hoje entendemos por apostilas e livros didáticos, mas sendo utilizados para nível superior.

É uma história eurocêntrica, diplomática e fortemente marcada pelo tempo presente. É por isso até que Gagé alerta seus leitores: como muitas das questões ainda são atuais, a objetividade das fontes é comprometida. Há uma série de constrangimentos para o estudo dessa história: apesar de seu esplendor, os povos asiáticos seriam desprovidos de "espírito histórico" no sentido ocidental da palavra, levando à impressão de imobilismo nessas sociedades (idem, p. 5). E as fortes tendências nacionais "contaminam" essas fontes e produções bibliográficas, ao contrário do material desinteressado que a história da Antiguidade, da Idade Média e dos Tempos Modernos, por exemplo, já suscitaram (idem, p. 4).

Muito embora o título do material seja História da Ásia, esta ainda é uma história feita a partir da perspectiva europeia, como a reprodução do índice acima permite ver ("A Índia Inglesa"; "A Ásia Russa"; "A Indo-China Françesa"). Os países asiáticos são abordados sempre a partir de sua relação com a Europa, o que Gagé inclusive deixa claro desde a introdução:

> *1º. on ne se propose pas de faire l'histoire de l'Asie pour elle-même, (...) mais de la replacer dans l'histoire mondiale, soit en montrant de quelle façon les interêts ou les événements d'Extrême-Orient, depuis le XIXe siècle, ont retenti dans la politique et la diplomatie des grandes puissances d'Europe ou d'Amérique (...), soit et plus souvent encore, en montrant quels grands intérêts européens ou quelles nécessités "impériales" ont déterminé la politique asiatique des grandes puissances (...).*[17] (idem, p. 4)

17. "Nós não propomos fazer uma história da Ásia por si só, (...) mas de situá-la na história mundial, seja mostrando de que modo os interesses ou os acontecimentos do Extremo Oriente, desde o século XIX, repercutiram na política e na diplomacia das grandes

Gagé deixa claro que não se propõe a fazer uma história da Ásia partindo somente da própria Ásia. Opina que isso não poderia ser feito a não ser por especialistas, que se baseariam em documentos escritos nas diversas línguas nacionais do extremo Oriente, um cuidado oriundo provavelmente de seu *background* como especialista em história antiga. Gagé enfatiza que quer situar essa história da Ásia na história mundial, como a listagem dos itens do programa deixa bastante evidente. Diz ainda que o faz, seja mostrando como os eventos e interesses do Extremo Oriente desde o século XIX repercutem na política e diplomacia das grandes potências da Europa e da América, seja ainda mais mostrando os grandes interesses europeus e imperiais que determinaram a política asiática das grandes potências (idem, p. 4).

A preocupação de dar aula para estudantes da América faz com que se dedique também a mostrar os interesses e as reações do continente americano diante dos problemas asiáticos. E pede que os alunos complementem os estudos com temas sobre as civilizações nativas e o meio asiático com conteúdos do curso de Geografia ou por conta própria. Após essa indicação primeira, Gagé acrescenta uma "orientação de leituras". Vê-se que é um material bastante dirigido, ou seja, de alto grau de orientação para o estudo por parte dos alunos. Explicita os objetivos, a orientação do curso e os cuidados para o estudo das leituras recomendadas (idem, p. 4).

É uma história recentíssima a que se vê na apostila (tendo em vista que estabelece a I Guerra Mundial como recorte), mas ao mesmo tempo, Gagé desconfia dessa história do "tempo presente". Explica na sua apostila que essa proximidade limita a objetividade dos trabalhos publicados, ao contrário daqueles de história antiga, medieval e moderna. Os trabalhos existentes seriam altamente interessados e contrariavam uns aos outros, revelando que Gagé partilhava de uma concepção de fonte

---

potências da Europa ou da América (...), seja, o que ocorre com maior frequência, mostrando quais os grandes interesses europeus ou quais necessidades "imperiais" determinaram a política asiática das grandes potências."

que ainda operava com as noções de parcialidade/imparcialidade; verdade/mentira. Vê-se também que valorizava o acesso às fontes originais, no que o tema da história da Ásia representava uma dificuldade já que exigia a leitura em outras línguas e em último caso, o acesso mesmo aos documentos e obras locais (idem, p. 5).

Por todos esses motivos, Gagé orienta seus alunos que as leituras recomendadas (seguem-se cinco páginas de bibliografia organizada por temas) são aquelas de especialistas que descreveram as civilizações do Extremo Oriente; de observadores políticos e diplomáticos que souberam se colocar em um ponto de vista mais "internacional", o que explica na listagem obras que se destinam ao grande público e de vulgarização.

No curso de História da Ásia, Gagé está completamente fora de sua área de especialização. Trabalha com o continente asiático e com um recorte temporal muito distante ao que está acostumado: os séculos XIX e XX. Ensina uma história política, cuja narrativa é tecida pela ação do que chama o tempo todo de "potências": inglesa, francesa, russa e devido aos desenvolvimentos recentes, a norte-americana pela via do Pacífico. A primeira lição - ou o primeiro capítulo de sua apostila - estabelece o ano de 1815, ano do Congresso de Viena, para o início cronológico do tema. Percebe-se que a história da Ásia que Gagé traça é mais uma história das relações exteriores da Europa e dos Estados Unidos do que efetivamente uma história da Ásia. Estabelecendo os acordos entre as potências europeias em 1815 como marco inaugurador da história que narra, parte da posição de cada um dos países na política diplomática europeia para explicar o maior ou menor alcance de suas atuações no continente asiático, que é delimitado geograficamente por Gagé exatamente por essa medida. Ou seja, a Ásia que Gagé aborda é somente aquela que teve algum tipo de contato com essas potências no século XIX e XX: aborda a Ásia Central, a Índia, a Sibéria e o Turquestão, pois eram territórios asiáticos dominados por potências europeias e à política do Pacífico por causa dos interesses norte-americanos (p. 10). Abordam-se as rotas comerciais terrestres e marítimas, as atividades missionárias e o posterior

fechamento da China e do Japão como antecedentes da penetração europeia no século XIX, impulsionada pelo crescimento decorrente da revolução industrial e da vida urbana no continente europeu; pela busca por matéria prima e novos mercados consumidores e por razões imperialistas e estratégicas de expansão de bases e escalas marítimas.

A apostila de Jean Gagé se encerra com os efeitos da "Guerra Mundial" na Ásia, o conflito sino-japonês na década de 1930 e a "Ásia em 1938". O texto passa pelo pacto entre a Alemanha hitlerista, o Japão e a Itália contra a Rússia soviética e atividades comunistas tanto nos seus territórios como no exterior. E termina explicando que assim é o mundo de 1938, onde todo problema internacional impacta sobre os outros, unindo continentes e oceanos em uma solidariedade ao mesmo tempo grandiosa e temível (p. 111).

As avaliações aplicadas por Jean Gagé no curso de História e Geografia demonstram que para aquele nível, era a autonomia do aluno que ele buscava formar, o que segundo o relato de Pedro Moacyr e com palavras do próprio Gagé, não era fácil.[18]

> Mas insistia também em que "*l'essentiel doit donc être (...) la réflexion historique de chaque élève*"[19], e aí tudo se complicava, porque justamente o hábito de pensar, de *como* pensar por conta própria sobre um dado tema era o que nos faltava. E certamente era muito mais decisiva do que toda a História que Gagé nos transmitisse, esta afirmação da necessidade de pensar, de saber e dever pensar por conta própria, de não se subordinar, de não seguir pura e simplesmente um autor, de evitar a todo custo "*cette docilité à l'égard de quelques livres, souvent les mêmes*", e "*la fidélité*

18. Em meio às suas próprias recordações, Campos utiliza-se do que chama de relatório de 1938 (que, no entanto, não está publicado no Anuário do ano correspondente) e do que chama de *corrigés*, produzidos pelo próprio Gagé como gabaritos para as avaliações. É possível, pois, trabalhar com a reprodução dessas fontes primárias e a própria narrativa do Pedro Moacyr. As palavras de Gagé estão entre aspas dentro da citação.

19. "o essencial deve ser, então (...) a reflexão histórica de cada aluno"

excessive et trop souvent littérale aux sources d'information"[20]. (CAMPOS, 1975, p. 729-730. Grifo do autor)

A diferença entre a formação dos alunos paulistas e os franceses, a que estava acostumado, exigiu de Gagé a reavaliação dessa exigência após a aplicação das primeiras provas, logo em seu primeiro semestre. Moacyr recorda detalhadamente das estratégias que Gagé utilizou para orientar os seus alunos quando do desempenho desastroso das turmas. O procedimento foi o mesmo para os trabalhos escritos e para as provas parciais: o desenvolvimento de um tema. Campos recorda que a dificuldade dos alunos residiu no fato de que o tema não correspondia a um tópico específico dos cursos de Gagé, mas a várias de suas preleções.

A solução encontrada pelo professor foi de elaborar, tema por tema, o que chamou de *corrigés,* ou seja, "gabaritos" acompanhados de aulas explicativas.[21] Os "gabaritos", ao contrário de estipular um modelo único de resposta, em verdade buscavam exemplificar aos alunos o trato com a informação histórica de modo a que mais do que enfileirar datas, o aluno soubesse manipulá-los. Há um rastro do próprio Gagé a indicar esta sua intenção (numa avaliação sobre influência do iluminismo na América Latina):

On avait à dessein choisi un sujet d'ensemble, d'analyse historique, emprunté à une matière qu'on pouvait et devait supposer bien connue des étudiants, et dont les éléments étaient de toute manière faciles à recueillir dans des ouvrages nationaux. De fait, la plupart des travaux remis ont été satisfaisants en ce que concerne l'information; on leur reprocherait plutôt de s'être souvent

20. "essa docilidade em relação a alguns livros, frequentemente os mesmos" e "a fidelidade excessiva e demasiado frequentemente literal às fontes de informação."

21. "Ele próprio desenvolveu, concisamente, de modo a não desperdiçar uma palavra, os cinco temas, precedendo-os de observações gerais e acompanhando-os de duas aulas explicativas destas observações, uma para a prova parcial e outra para os trabalhos de aproveitamento." (CAMPOS, 1975, p. 729).

> *étendus plus qu'il ne convenait sur les épisodes mêmes des mouvements d''émancipation, qu'il n'y avait pas lieu de retracer dans le détail surtout au-delà des débuts du XIXe siècle; inutile par exemple de refaire le récit de l'Inconfidencia Mineira, sauf dans la mesure ou l'on essayait d'y montrer l'action des influences proposées comme sujet d'étude.*[22] (CAMPOS, 1975, p. 729)

Para Gagé, formar-se historiador tratava-se de saber as datas, mas também de saber selecioná-las para um texto que não fosse desnecessariamente longo. Era preciso identificar o que de fato podia ser articulado entre si, o que podia ser considerado como causas ou efeitos. Enfim, Gagé chegou ao Brasil exigindo de seus alunos na FFCL análise histórica. Deparou-se, porém, com a fragilidade na formação de "cultura geral" com a qual eles vinham do ensino secundário.

O espanto e a dificuldade apontados por Pedro Moacyr indicam que, além da formação deficitária, essa não deveria ser prática recorrente no curso superior, pois além da sua turma de ingressantes, Gagé se viu na necessidade de fazer o mesmo procedimento de correção e orientação para as turmas veteranas.

Conclusão

Manusear as fontes mais próximas ao que se fez na sala de aula (e não só o escrito no currículo) significou, antes de tudo, um exercício de interpretação. O valor está no exercício de interpretação que um conjunto de fontes como esse traz para o campo da história das disciplinas e dos

22. "Nosso interesse era de escolher um tema síntese, de análise histórica, retirado de uma matéria que a gente podia e devia supor que fosse bem conhecida dos estudantes, cujos elementos estivessem de toda maneira fáceis de recolher dentre as obras nacionais. De fato, a maior parte dos trabalhos entregues foram satisfatórios no que concerne à informação; criticaria-se o fato de terem-se estendido mais que o necessário sobre os episódios mesmo dos movimentos de emancipação, não havia motivo para esmiuçar tanto detalhe, sobretudo de antes do início do século XIX; inútil, por exemplo, refazer a narrativa da Inconfidência Mineira, a não ser à medida em que se tentasse demonstrar a ação das influências propostas como objeto de estudo."

cursos de História, permitindo mais um olhar e mais descobertas. Como entrar na sala de aula universitária uma vez que esse espaço produz material tão efêmero, passageiro? Como o saber histórico era tratado em sala de aula? Como era manipulado pelo professor para estabelecer uma relação com os alunos? O que era o saber avaliado?

O que é possível concluir da prática de sala de aula de Gagé, portanto, é que ele caracterizou-se pelo trabalho a partir da "menor unidade" da História, que são as datas e os sujeitos, junto ao exercício de análise bibliográfica com o fim de desenvolver independência no trato dessas informações já dadas aos alunos (lembrando que em seu relatório, os exercícios históricos são mencionados como trabalho com textos relevantes de autores modernos). Não muito diferente do que se busca nas graduações atuais, aliás.

Por oito anos, Jean Gagé permaneceu no Brasil. A II Guerra Mundial faz com que a estadia de Gagé se prolongue muito além do que gostaria, contribuindo para que desenvolva um trabalho de longo prazo. Gagé também forma assistentes e ganha tempo para orientar parte das primeiras teses do curso nas áreas de Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea e ainda em História da Civilização Americana. Para completar o passeio, Gagé tem ainda um ex-orientando, Astrogildo, na primeira banca examinadora de tese na cadeira de História da Civilização Brasileira.[23]

Como se vê, ao menos do depoimento de Pedro Moacyr, Gagé desenvolvia um trabalho que carregava alguma preocupação didática. Havia em sua prática um método ativo, ou seja, um trabalho com os alunos que não lhes fornecia desde pronto o dado já pré-estabelecido, mas algo a ser construído pelos próprios, que concatenassem e produzissem algo novo a partir dos dados que lhe foram disponibilizados. Podemos afirmar,

23. Em 1943, José Querino Ribeiro, Ensaio sobre a significação e importância da Memória sobre a reforma dos estudos da Capitania de São Paulo, escrita em 1813, por Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado. Banca examinadora: Alfredo Ellis Júnior (presidente), Roldão Lopes de Barros, Paul Arbousse Bastide, João Cruz Costa e Astrogildo Rodrigues de Mello. (PAULA, 1974, p. 839)

ainda mais pelo "espanto" que Campos lembra quando esses exercícios foram aplicados, que isso tampouco era prática rotineira no curso de História e Geografia. Portanto, é justo afirmar que Gagé também tenha fincado seu quinhão de inovação na formação dos seus alunos. Isso não foi suficiente, porém, para que não merecesse mais do que um papel secundário no panteão uspiano. Especialmente porque, além de poder ser considerado um professor responsável, Gagé também deixou outras marcas na trajetória do Departamento de História. É seu o nome presente como orientador nas teses defendidas por parte dos primeiros alunos do curso, alunos que se tornaram professores.[24]

Maria Regina de Paula, professora do curso e também esposa de Eurípedes, escreveu um balanço das teses defendidas no Departamento de História para o número 100 da Revista de História[25] e os termos que utiliza são notáveis:

> 1938-19 . — Prof. Jean Gagé (22), então da Faculdade de Letras da Universidade de Estrasburgo e atualmente do *Collège de France*, especialista em História Romana. Foi o professor que *lançou os alicerces fundamentais* do Departamento, orientando as primeiras teses de doutoramento de seus alunos e ex-alunos que o reverenciam com uma gratidão sem limites. Declara-se que foi um dos primeiros a responder ao apelo deste Número Jubilar, tanto com excelente artigo como com informações preciosas.

24. Em 1942, Eurípedes Simões de Paula e a tese "O Comércio Varegue e o Grão Principado de Kiev"; Alice Canabrava e "O comércio do Rio da Prata de 1580 a 1640"; Astrogildo Rodrigues de Mello e "A política colonial de Espanha através das 'encomiendas'"; em 1944 orientou Olga Pantaleão na tese "A penetração comercial da Inglaterra na América Espanhola de 1713 a 1783". Esteve ainda nas bancas de Pedro Moacyr Campos e a tese "Alguns aspectos da Germânia Antiga através dos autores clássicos" e de Eduardo d'Oliveira França e a tese "A realeza em Portugal e as origens do absolutismo.", ambas em 1945. (PAULA, 1974)

25. Em comemoração aos vinte e cinco anos de revista, foram vários os convidados para sua composição.

> (22) - Jean Gagé, *o consolidador* do Curso de História, pois durante a sua permanência estimulou, orientou e presidiu as primeiras teses de doutoramento em História. Foi contratado pelo decreto de 13-111-1938 (por três anos) para reger a Cadeira de História da Civilização, posteriormente desdobrada em História da Civilização Antiga e Medieval e História da Civilização Moderna e Contemporânea. Coube-lhe dirigir esta última: Permaneceu entre nós até 1946 quando pediu a rescisão de seu contrato, pois desejava voltar à sua pátria (1-VI-1946). (PAULA, 1974. p. 827. Grifos meus)

Maria Regina de Paula usa um termo para descrever Jean Gagé que talvez seja um dos mais apropriados com que me deparei até agora, especialmente por contraste àquele que utiliza para Braudel. Paula chama Gagé de "consolidador", aquele que "lançou os alicerces fundamentais", enquanto que a Braudel chama de "iniciador"[26] e a Coornaert de "fundador". Paula "organiza" assim a memória da USP, categorizando *no tempo* os professores que por lá passaram sem que disso decorra alguma hierarquia, fazendo jus ao legado que Jean Gagé parece ter construído em sua passagem pelo Brasil.

Fontes e Referências

Archives Nationales. côte F/17/23596/A.

Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – 1934/1935. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, 1937-1938.

26. "1935-1937 e 1948. — Prof. Fernand Paul Braudel, famoso mestre da historiografia francesa contemporânea, vinculado à *École Pratique des Hautes Études* da Sorbonne. Especialista em História Moderna, com ênfase na História do século XVI na Península Ibérica (18). (18) — Foi o grande iniciador dos cursos de História, consolidando a obra do Prof. Coornaert. Jovem agregé dinamizou os estudos históricos entre nós. Foi dele a ideia da fundação de um periódico especializado. Daí o nascimento da Revista de História." (PAULA, 1974, p. 826) e "1934 e 1949. — Prof. Émile Coornaert (16), do *Collège de France*, especialista em História Econômica da Idade Média. (16). — O Prof. Émile Coornaert foi o primeiro de uma constelação de eruditos mestres estrangeiros. É considerado o fundador dos estudos de História na Universidade de São Paulo" (idem).

BRUHL, Adrien. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**. Année 1956, v. 34, n. 3, p. 800-804.

CAMPOS, Pedro M. O Professor Francês: Jean Gagé. In.: **Revista de História**. São Paulo, v. 52, n. 103, 1975. p. 723-731.

COSTA, Aryana. **De um Curso d'Água a Outro**: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP. Tese de Doutorado. PPGHIS/UFRJ. 2018.

DAIX, Pierre. **Fernand Braudel**: uma biografia. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DOSSE, François. **A História em Migalhas**: dos Annales à Nova História. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1992.

FREITAS, Itamar. A Pedagogia da História de Fernand Braudel (São Paulo, 1936). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004.

GAGÉ, Jean. **História da Ásia**. 1938. AESP/CAPH/FFLCH/USP.

GRIMAL, Pierre. **Révue des Études Anciennes**. Année 1959, v. 61, n. 1, p. 226-231.

HÉRY, Évelyne. **Les Pratiques Pédagogiques dans l'Enseignement Secondaire au 20e Siècle**. Paris: L'Harmattan, 2007.

HEURGON, Jacques. **Journal des Savants**, Juillet-Septembre 1956, v. 3 n. 1, p. 97-106. compte rendu.

LIMA, Luis Corrêa. **Fernand Braudel e o Brasil**. Vivência e Brasilianismo (1935-1945). EdUSP, 2009.

PAULA, Maria Regina Simões. Teses Defendidas no Departamento de História da Universidade de São Paulo (1939-1974). In.: **Revista de História**. São Paulo: v. 50, n. 100, 1974. p. 821-857.

II. Materiais didáticos e os estudos da História

"FUTURO DA HUMANIDADE, PROGRESSO DO PATRIOTISMO": EUDÉSIA VIEIRA E O LIVRO DIDÁTICO *PONTOS DE HISTÓRIA DO BRASIL*

Vânia Cristina da Silva

Introdução

No Brasil, o processo de transição do século XIX para o século XX se deu em meio a uma série de mudanças. A sociedade vivia um momento de ebulição e diferentes acontecimentos provocavam essa euforia, não somente a passagem temporal de um século a outro. É que o país havia acabado de se tornar uma República, a modernidade se aproximava e junto dela uma infinidade de mudanças, de novas percepções, de incontáveis questionamentos e de novos anseios que modificaram o cenário político do país, além de fomentarem impactos significativos nas questões econômicas, culturais e sociais.

Foi dentro dessa conjuntura conturbada que a educação também ganhou destaque. Proclamada a República, em 1889, os ideais do novo regime se mostravam altamente ambiciosos com relação às questões educacionais, afinal, os republicanos viam a educação como um "instrumento de reforma política" (PINHEIRO, 2002). Não obstante, o marechal Deodoro da Fonseca, que ocupava a presidência da República na época, embora demonstrasse ver com bons olhos o aperfeiçoamento da educação, se mostrou cauteloso no tocante à instrução pública. Para ele, a estrutura vigente necessitaria "[...] ser mantida até que os gestores do estado compreendessem com profundidade seu funcionamento, quando então passariam a executar reformas" (PINHEIRO, 2002, p. 112).

Se na esfera nacional essa era a real situação, na Paraíba[27], os ares eram os mesmos, as discussões acerca da instrução da população tomavam conta do cenário. Afinal de contas, havia uma jovem República instaurada e esta precisava de um reforço ideológico comprometido com a construção da nacionalidade republicana brasileira, isso a fortaleceria. "Com a instauração do regime republicano, a elite política, econômica e intelectual brasileira passou a exigir a criação de novo universo simbólico, tendo em vista dar legitimidade ao novo regime" (PINHEIRO, 2002, p. 116). Esse reconhecimento ganhou força com o surgimento dos grupos escolares, um "[...] novo tipo de instituição escolar [que] surgiu no estado de São Paulo em 1894, criado pelo decreto n. 248, de 26 de julho" [...] (PINHEIRO, 2002, p. 124-125).

Na Paraíba, o primeiro grupo escolar foi fundado na capital, no ano de 1916: Grupo Escolar Dr. Thomaz Mindello. Mas, de acordo com Pinheiro (2002), no período entre 1916 e 1929, foram criados 14 grupos escolares pelo Estado, sendo cinco deles na capital e os demais localizados nas maiores cidades do interior. Nesse contexto, as mudanças iam da estrutura física das instituições escolares[28] até os assuntos que seriam ensinados. A História passou, então, a ser vista como uma disciplina essencial, pois esta viabilizaria o fortalecimento, entre os estudantes, do patriotismo tão essencial à República. Assim, "Pouco a pouco, conteúdos, procedimentos metodológicos e materiais didáticos foram sendo definidos e apresentados como instrumentos daquela formação", no intuito de "[...] que fossem capazes de atender às diretrizes de grupos politicamente dominantes" (FONSECA, 2006, p. 71).

---

27. Nesse período, nos documentos oficiais do governo, a nomenclatura utilizada era Parahyba do Norte, no entanto, no livro *Pontos de História do Brasil*, 7ª edição - 1950, Eudésia Vieira utilizou a seguinte grafia: Paraíba do Norte. Sendo assim, no decorrer do texto, será possível encontrar o nome do estado grafado de maneiras diferentes: Parahyba do Norte, em referência ao que consta nos documentos oficiais; Paraíba do Norte, seguindo a grafia utilizada por Eudésia; Paraíba, quando se tratar da nossa fala, acatando a nomenclatura atual.

28. De acordo com Pinheiro (2002), ao construírem os grupos escolares, havia uma preocupação significativa com a estrutura dos mesmos, pois esses tinham também como função embelezarem a cidade, a fim de dar um ar mais moderno ao espaço urbano.

Mas vale mencionar que essa preocupação com a formação de uma consciência nacional já era uma questão constante durante o Império, momento no qual a escola pública passou a ocupar um lugar significativo para a disseminação de sentimentos, tais como: "[...] a obediência, o respeito pela hierarquia, o amor à pátria recém-liberta da metrópole portuguesa" (PINHEIRO, 2002, p. 233). Assim, com a instauração da República, muitos dos "[...] ingredientes cívicos e morais foram mantidos, só que acrescidos dos ideais republicanos" (PINHEIRO, 2002, p. 233). Mas isto será tratado com mais cuidado no decorrer do texto.

Este conciso passeio pelos principais acontecimentos que tomavam corpo no Brasil e na Paraíba em finais do século XIX e início do século XX foi essencial, pois esse intervalo compreende duas importantes datas que serão abordadas no presente artigo. A primeira, trata-se do ano de 1894, pois marca o nascimento de Eudésia Vieira; a segunda, refere-se ao ano de 1922, visto que assinala a data em que a Diretoria de Instrução Pública da Paraíba do Norte publicou nota recomendando que o livro *Pontos de História do Brasil* deveria ser utilizado nas escolas primárias para o ensino de História Nacional. Contudo, optamos por não definir nosso recorte entre o nascimento da professora e a nota da diretoria, apenas preferimos assinalar esses dois marcos temporais como relevantes ao contexto estudado.

O fato de ter vivenciado esse momento, nos permite supor que Eudésia teve sua contribuição na construção desse sentimento nacionalista que, comumente, se iniciava desde cedo na vida dos estudantes que frequentavam as escolas primárias, em especial na Paraíba. De que forma? Principalmente, através da escrita, publicação e recomendação de sua obra, que foi amplamente divulgada e inserida como suporte didático para o ensino de História Nacional, uma novidade para o período no qual, conforme expressou Coriolano de Medeiros[29], ao prefaciar a obra

29. Nasceu em 30 de novembro de 1875, na cidade de Patos, interior da Paraíba. Foi "Professor, músico, comerciante, poeta, funcionário público, jornalista, historiador e romancista". (ESPINDOLA, 2017, p. 153). Faleceu em 15 de abril de 1974, na capital da Paraíba. Entre vários livros produzidos, estão: "Diccionário chorográfico do estado da Parahyba

da professora: "Um dos pontos difíceis na escola primária, tem sido o ensino de história Pátria. Os autores trabalham, os livros se multiplicam e bem poucos atingem bons resultados" (MEDEIROS apud VIEIRA, 1950, p. IX). Com isso, ele informava que, em contraposição a essa problemática sobre os livros disponíveis para se ensinar história, *Pontos de História do Brasil* despontava como "[...] um trabalho bem feito, criterioso e adequado" para o período (MEDEIROS apud VIEIRA, 1950, p. IX).

Apresentados esses indícios introdutórios, devemos mencionar que o presente texto tem por objetivo analisar aspectos da trajetória de vida de Eudésia de Carvalho Vieira, assim como o livro de sua autoria intitulado: *Pontos de História do Brasil.* Importante assinalar que no decorrer do trabalho foi de fundamental importância o diálogo com o pesquisador Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, que, em seu livro: *Da Era das Cadeiras isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba*, resultado de sua tese de doutorado, publicado no ano de 2002, traça aspectos de extrema relevância acerca da constituição do sistema público de educação no Estado da Paraíba, inclusive abordando a década de 1920, período no qual o material didático produzido pela professora Eudésia Vieira chegava às instituições escolares. Além de Pinheiro (2002), o livro de Thais Nívia de Lima e Fonseca, *História & Ensino de História*, publicado em 2006, deu suporte à discussão acerca da constituição do Ensino de História como disciplina escolar, este que tinha importante função na legitimação de poderes e na formação de indivíduos adeptos à ordem social vigente nos anos iniciais da República recém-instalada.

Além desta discussão introdutória, o presente artigo apresenta dois tópicos, sendo o primeiro dedicado à trajetória de Eudésia Vieira. No segundo, deteremos nossa análise de forma mais atenta ao livro *Pontos*

(1914); Do litoral ao sertão (1917); Resenha histórica da Escola de Aprendizes Artífices do Estado da Paraíba (1922); O tesouro da cega (1922); Mestres que se foram (1925); Folclore Paraibano (1925); O Barracão (1930); Manaíra ou nas trilhas das conquistas do sertão (1936); A evolução social e histórica de Patos (1938); O Tambiá da minha infância (1942); Sampaio (1958)". (ESPINDOLA, 2017, p. 57).

de História do Brasil e às principais características observadas nesse material. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

Eudésia Vieira: *"um dos mais belos talentos da Paraíba"*

> *Duas palavras*
> *(Da primeira edição)*
> *Sra. D. Eudésia Vieira, honra e glória do magistério público do Estado e um dos mais belos talentos da Paraíba [...]. (MEDEIROS apud VIEIRA, 1950, p. IX).*

As palavras acima, de autoria de Coriolano de Medeiros, estão expressas no prefácio do livro didático *Pontos de História do Brasil*, de autoria de Eudésia de Carvalho Vieira, diplomada pela Escola Normal da Paraíba do Norte e membro do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano. Foi professora, médica, poetisa e escritora com "nome feito nas letras", prestando ao Estado da Paraíba, "[...] o melhor dos seus esforços de educadora competente e estudiosa", dizia a nota publicada pelo jornal *A União*[30], no ano de 1922, como forma de divulgação do "livrinho" (A UNIÃO, 1922 apud VIEIRA, 1950, p. 11).

Nascida no dia 08 de abril de 1894, no povoado de Nossa Senhora do Livramento, município de Santa Rita-PB, Eudésia Vieira era filha de Rita Filomena de Carvalho Vieira e Pedro Celestino Vieira, vale mencionar, uma família altamente vinculada às questões religiosas. Casou-se com José Taciano da Fonseca Jardim, contudo, sobre a data exata do matrimônio, existem algumas divergências. Os estudos de Maíra Lewtchuk Espindola (2017) apontam um desacordo com relação ao ano em que ocorreu o matrimônio, pois as biografias informam que foi em 1915: "Porém, encontramos no jornal *A União*, do Rio de Janeiro de 25 de janeiro de 1914, a notícia do seu casamento em março de 1913 em Livramento,

30. Essas palavras estão dispostas nos elementos pré-textuais do livro.

interior da Parahyba" (ESPINDOLA, 2017, p. 263-264). O certo é que se casou e teve 14 gestações, entretanto, apenas cinco filhos nasceram.

Durante sua vida escolar, cursou seus estudos primários na escola particular Isabel Cavalcanti Monteiro, localizada na capital paraibana. Diplomou-se como professora pela Escola Normal da Paraíba do Norte[31], no dia 15 de junho de 1911. Depois de formada, se dedicou por alguns anos a ministrar aulas particulares, mas em 1915 conquistou uma vaga como docente no magistério oficial, através de concurso. Iniciava-se aí sua trajetória como professora da rede pública, primeiramente, designada para lecionar na cadeira do sexo masculino, na cidade de Serraria/PB, sendo que, alguns anos depois, conseguiu sua transferência para a cidade de Santa Rita/PB e, por fim, ocupou seu espaço em escolas primárias da capital paraibana.

De acordo com Sales e Silva (2008, p. 21), Eudésia Vieira foi uma "Mulher exemplar, plural, dotada de rara sensibilidade e inteligência". Deixamos esses predicados na conta dos autores, mas o fato é que, após formar-se como professora, casar-se e ter filhos, decidiu que estudaria medicina. Para aquela ocasião, essa disposição significava romper com padrões e enfrentar as adversidades. Mesmo assim, se submeteu às provas e se tornou aluna da Faculdade de Medicina de Recife. Após receber seu diploma, Eudésia exerceu a função de médica na cidade de João Pessoa. Também desenvolveu trabalho como assistente social na Penitenciária Modelo. Vale mencionar, ainda, que no ano de 1922, a mesma passou a compor o grupo do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (BARBOSA, 2009).

Como é possível verificar, a professora não se dedicou somente à docência, pelo contrário, ampliou seu universo profissional e cativou espaço principalmente em terras paraibanas e pernambucanas, sobretudo,

---

31. Instituição que, no Estado da Paraíba, teve seu funcionamento iniciado no dia 07 de abril de 1885. Maiores informações ver: ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte:** movimento e constituição da formação de professores no século XIX. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba, 2010.

por sua colaboração com a mídia na publicação de diversos textos nos jornais *A União, A Imprensa, O Norte, A Gazeta do Recife* e *Novenar*, este último, um periódico referente à Festa das Neves em João Pessoa. A revista *Era Nova* também foi seu espaço de escrita.

Essa breve passagem pelos principais acontecimentos que marcaram a vida de Eudésia Vieira foi importante para a compreensão de sua trajetória, que foi assinalada pela diversidade de atividades, nas mais diferentes áreas. Ao conhecer mais sobre ela notamos que, baseada em suas próprias convicções, buscou incansavelmente conquistar seu lugar dentro de uma sociedade na qual ser mulher exprimia aquietar-se diante dos inúmeros impasses e impedimentos direcionados ao sexo feminino ou significava resistir e enfrentar as dificuldades determinadas pelo modelo patriarcal que prevalecia.

Eudésia decidiu, de certa maneira, contrapor alguns desses limites e, com isso, rompeu fronteiras que permitiram a ela se situar em variados espaços, inclusive aqueles que, até então, só tinham sido ocupados por homens, como é o caso do IHGP. Todavia, para viabilizar a legitimação do seu discurso, percebemos que a professora preferiu não se munir de uma fala radical que pudesse contrariar as concepções vigentes, fossem elas políticas, sociais ou culturais. Os indícios permitem supor que esse equilíbrio foi essencial para que ela pudesse circular entre os veículos oficiais que representavam o governo, bem como aqueles ligados à Igreja Católica. É importante lembrar que para difundir suas ideias era mais que necessário seu acesso à imprensa.

Como professora, exprimia abundantes "predicados pedagógicos" (A UNIÃO, 1922 apud VIEIRA, 1950, p. 11) e se dedicou ao magistério primário, não chegando a lecionar no ensino secundário. Atuou na educação quando "Educar o povo passou a constituir uma das metas mais importantes a ser alcançada pelos gestores públicos" (PINHEIRO, 2002, p. 162). À medida que a República brasileira se consolidava, tornava-se essencial a reflexão sobre os métodos empregados na instrução pública, afinal, a educação se apresentava como a solução que permitiria difundir

e reforçar os ideais nacionalistas entre os estudantes, num momento em que "[...] apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente" (FONSECA, 2006, p. 50).

Assim é que:

> As aulas de história e geografia constituíram-se, portanto, em espaços privilegiados para a difusão de idéias que pudessem contribuir para a "construção do Estado-Nação". As referidas disciplinas – até então apenas destinadas a instruir e a estimular a cultura da inteligência e da razão, objetivos considerados importantes, mas não suficientes – deveriam estar assentadas na educação moral, tendo em vista a necessidade de moralizar e enobrecer o homem. (PINHEIRO, 2002, p. 168).

E foi justamente pensando nas aulas de História que Eudésia decidiu-se por escrever e publicar dois livros didáticos, sendo um intitulado: *Pontos de História do Brasil*, publicado em 1921; e *Terra dos Tabajaras*, lançado no ano de 1955, este primeiro tendo chegado às escolas no ano seguinte, em 1922. É sobre a primeira obra que nos debruçaremos no próximo tópico, no intuito de analisarmos aspectos do material, "[...] uma obrinha, escrita [em] linguagem carinhosa, simples e concisa dos que possuem a vocação de ensinar, dos que pela dedicação e experiência, conhecem a circunscrição mental das crianças" (MEDEIROS apud VIEIRA, 1950, p. IX).

Eudésia de Carvalho Vieira faleceu no dia 16 de julho de 1981, na capital paraibana, mas deixou um importante legado à história deste estado, "[...] pelo fruto de sua operosidade intelectual, que se outro merito não tivesse, teria o de revelar os princípios que de fato mais se aplicam a instrução infantil" (A UNIÃO, 1922 apud VIEIRA, 1950, p. XI).

"Pontos de História do Brasil": um "livrinho"[32] para as crianças aprenderem fatos da história pátria

> *Pontos de História do Brasil revelam uma sobriedade admirável de palavras, atestando solenemente os predicados pedagogicos de d. Eudésia Vieira, que compreende ser pela linguagem simples e sintética que as crianças poderão apreender os fatos da história pátria. (A UNIÃO, 1922 apud VIEIRA, 1950, p. XI).*

O trecho em evidência é recorte de uma parte da nota oficial, divulgada pelo jornal *A União*, que noticiava a publicação do livro de história: *Pontos de História do Brasil,* destinado ao ensino primário público, escrito pela professora Eudésia de Carvalho Vieira, obra que "[...] pode ser considerada um marco na história do livro didático na Paraíba, por apresentar características do que hoje denominamos 'livro didático'" e por fugir dos padrões dos compêndios clássicos (PINHEIRO, 2002, p. 167).

Não tivemos acesso a nenhuma fonte que permitisse informar a data exata - 1921 ou 1922 - da publicação da 1ª edição do livro de Eudésia Vieira. Supomos que tenha sido em 1921, pois o parecer do Conselho da Instrução Pública do Estado da Paraíba do Norte, assinado por José Eugênio Lins de Albuquerque, que consta nos elementos pré-textuais da edição de 1950, tem como referência o ano de 1921.

---

32. Em determinados momentos, nos apropriamos da expressão "livrinho" para nos referirmos ao livro *Pontos de História do Brasil.* Isso porque, em várias passagens do material, há referência ao mesmo no diminutivo, certamente em alusão ao fato de ser um livro de pequeno tamanho e, também, sucinto em número de laudas. Não descartamos ainda outra possibilidade, a de que, por se tratar de um material didático, pudesse ser considerado como um conhecimento de menor importância que as demais obras, ou, nas palavras de Lajolo & Zilberman (1999): o "primo pobre da literatura". Contudo, não nos amparamos nessa ideia dos autores por não considerarmos que um livro tão elogiado na época pudesse ser tratado como livrinho como forma de diminuí-lo. Apenas levantamos a reflexão acerca das possibilidades que possam explicar o uso do termo.

Quase um ano após a emissão deste parecer favorável do conselho, foi expedido outro documento, desta vez, uma nota oficial, assinada por João Alcides Bezerra Cavalcanti, no dia 07 de março de 1922, em nome da Diretoria de Instrução Pública, que recomendava a utilização do livro nas escolas. Nesta nota também foi possível observar esse pormenor referente à data e, se já existia um parecer sobre o livro em 1921, arriscamos supor que esta seja o ano da sua publicação.

> O Diretor Geral da Instrução Pública, considerando que há conveniência para o ensino de história pátria nas escolas primárias do Estado, da adoção de um livro que relacione os fatos da história nacional com os da história local; considerando que os livros didaticos devem ser abaixo prêço a-fim-de não sobrecarregar as despêsas das classes desfavorecidas da fortuna, e **tendo em vista o parecer unânime do Conselho Superior de Instrução, aprovado em 3 de março de 1921, relativamente aos "Pontos de história do Brasil" da sra. d. Eudésia Vieira**, professora publica da II ª cadeira mista desta capital, resolve recomendar aos senhores, o aludido livro, que preenche muito bem a finalidade a que se destina àquêles requisitos. (CAVALCANTI, 1922 apud VIEIRA, 1950, p. V - Grifo nosso).

Várias edições foram publicadas e, em cada uma delas, notamos alguns aspectos distintos. Tivemos acesso à 6ª edição, referente ao ano 1930; e à 7ª edição, referente a 1950. Sabemos que a 8ª foi publicada em 1956, mas não foi possível consultarmos esse exemplar. Para a escrita do texto, tomamos como fonte a 7ª publicação do livro, corrigida e ampliada, impressa na capital do estado, posto que, ao examinarmos o exemplar de 1930, demos falta de quatro páginas que, possivelmente, foram extraídas do material, esse detalhe foi crucial em nossa preferência pela publicação de 1950, o que não nos impede de, no decorrer do texto, apontarmos aspectos comparativos entre estas duas edições. A seguir, dispomos a Imagem I, com a capa do livro.

Imagem I – Capa do livro *Pontos de História do Brasil* - 7ª edição - 1950

Fonte: <http://lemad.fflch.usp.br/> Acesso em: 12 fev. 2019.

Pontos de História do Brasil, como o próprio título informa, se encontra subdividido por pontos[33]. No total, na edição de 1950, são 30 pontos apresentados em 167 páginas. Não obstante, vale mencionar que as edições anteriores e posteriores sofreram alterações neste número. O parecer do Conselho da Instrução Pública, ao aprovar a 1ª edição, evidenciou que a publicação estava dividida em 22 pontos, conforme as palavras de Albuquerque (1921 apud VIEIRA, 1950, p. XIII – Grifo nosso): "Noto em todo o folheto, **dividido em 22 pontos**, a verdade daquilo que aprendi em leituras feitas aqui e ali, nem sempre concordantes e harmoniosas".

33. Embora a autora utilize o termo "ponto", em determinados momentos do nosso texto, fazemos uso da terminologia capítulo e tópico aos nos referirmos a esses "pontos" do livro.

Já a edição de 1930 que consultamos contém 30 pontos. Por fim, a referente a 1956 é composta por 29 pontos, segundo menciona Pinheiro (2002).

Como é possível perceber, a cada nova edição, Eudésia realizava modificações não apenas nos conteúdos, mas também nos elementos pré e pós-textuais, assim como alterações nas capas e no número de páginas. Ela mesma demonstrou isso na edição de 1930, quando afirmou:

> "Creanças"
> [...] Nesta edição excedi o programma primario, incluindo os pontos: Revolta Maranhense de 1684, Bandeirantes na Parahiba, Os Palmares, Emboabas, Guerra dos Mascates, 1820, Guerra dos Farrapos, Revolução de 1848 e Presidentes da Republica. (VIEIRA, 1930, p. 188).

Interessante é que, ao analisarmos a edição de 1950, não localizamos este informe elaborado por Eudésia e endereçado às "Creanças", conforme indica o título. Mais uma evidência de que, a cada edição, eram inseridos ou retirados determinados assuntos. A mesma nota ainda nos permite reiterar que o presente livro foi escrito tendo como propósito auxiliar os pequenos estudantes e não diretamente seus professores, como muitos materiais produzidos naquela época. A autora seguiu por outro viés e direcionou seu olhar às dificuldades enfrentadas pelas crianças matriculadas nas turmas de primeiras letras em assimilarem os conteúdos ensinados nas aulas de história. Houve a preocupação com o uso de uma linguagem "simples e carinhosa", o que facilitaria aos pequenos apreenderem o que seria ensinado sobre a pátria. Ademais, entre um capítulo e outro, ela chegou a dirigir sua fala diretamente aos alunos, chamando-os por "caros meninos".

Outro aspecto observado nesta mesma edição de 1950 diz respeito à estrutura do livro, que praticamente em todos os tópicos segue a seguinte sequência: um texto sobre o conteúdo em estudo (o menor ponto possui duas e o mais extenso 13 páginas), geralmente ilustrado com uma ou mais imagens;

além de um questionário com listas sempre muito extensas contendo questões sobre o assunto estudado (exceto os pontos XXVIII, XXIX e XXX que não apresentam listagem com perguntas). As laudas sem gravuras possuem, em média, 38 linhas cada uma, essa quantidade é alterada quando a autora inclui figuras que complementam o texto e acabam modificando a formatação das páginas, ocasionando diminuição neste número de linhas.

A seguir, dispomos o Quadro I com a síntese de todas as gravuras utilizadas por Eudésia no decorrer da edição de 1950. Inserimos, ainda, o número do ponto, a página onde se encontra a gravura, o tema e a legenda presente em cada uma dessas imagens.

Quadro I – Síntese das gravuras do livro - 7ª edição - 1950

PONTO	PÁGINA DA GRAVURA	TEMA DO PONTO	LEGENDA DA GRAVURA
II	18	Descobrimento do Brasil	Caravelas
II	20	Descobrimento do Brasil	A esquadra de Cabral prossegue a caminho das índias
III	23	Selvícolas do Brasil	Selvícola do Brasil
IV	27	Primeiras explorações - capitanias	A lenda do caramuru
IV	28	Primeiras explorações - capitanias	Martim Afonso de Sousa
V	31	Tomé de Souza – Duarte da Costa	Tomé de Sousa[34]
V	33	Tomé de Souza – Duarte da Costa	Villegaignon constrói o forte de Coligny
VI	35	Mem de Sá – Divisão do Brasil em dois governos – Passagem do Brasil para o domínio espanhol	Pe. José de Anchieta

34. Na abertura do capítulo, Eudésia redigiu o sobrenome Souza com a letra Z, já na legenda da gravura aparece grafado com a letra S.

PONTO	PÁGINA DA GRAVURA	TEMA DO PONTO	LEGENDA DA GRAVURA
VI	37	Mem de Sá – Divisão do Brasil em dois governos – Passagem do Brasil para o domínio espanhol	Estácio de Sá é ferido na batalha com os franceses e tamoios
IX	51	Invasões holandezas	Matias de Albuquerque
IX	52	Invasões holandezas	Guerrilheiros pernambucanos atacam os holandêses[35]
IX	53	Invasões holandezas	Henrique Dias
IX	54	Invasões holandezas	André Vidal de Negreiros
IX	55	Invasões holandezas	Antônio Felipe Camarão e sua mulher D. Clara
IX	56	Invasões holandezas	Rendição dos holandêses
X	62	Revolução Maranhense de 1684	Pe. Antônio Vieira
X	63	Revolução Maranhense de 1684	Gômes Freire de Andrade
XII	70	Os Palmares	Domingos Jorge Velho destroi o Quilombo dos Palmares
XV	81	Conspiração Mineira	Tiradentes na prisão na manhã do seu suplicio
XVI	84	Transmigração da familia real para o Brasil	José da Silva Lisbôa (Visconde de Cairú)
XVI	85	Transmigração da familia real para o Brasil	D. João decreta a abertura dos portos do Brasil
XVII	88	Revolução de 1817	Miranda Montenegro
XVII	88	Revolução de 1817	Domingos José Martins
XVIII	97	1820	D. Pedro declara ao povo que seu pai aceita a Constituição proclamada em Portugal
XIX	100	Independência do Brasil	José Clemente Pereira
XIX	102	Independência do Brasil	D. Pedro proclama a independencia do Brasil

35. Na abertura do capítulo, a palavra holandezas está grafada com a letra Z, na gravura, aparece com S e com acento circunflexo na letra E.

PONTO	PÁGINA DA GRAVURA	TEMA DO PONTO	LEGENDA DA GRAVURA
XX	106	Primeiro Império: Sete de abril	D. Pedro entrega a Miguel de Frias a sua abdicação
XX	107	Primeiro Império: Sete de abril	José Bonifácio
XXII	116	Periodo das Regências – Segundo Império	Pe. Antônio Feijó
XXIII	120	Guerra dos Farrapos	Bento Gonçalves da Silva
XXIII	121	Guerra dos Farrapos	Cavalaria gaúcha na Guerra dos Farrapos
XXIV	125	Revolução de 1848	Nunes Machado
XXV	129	Guerra de Paraguai	Batalha de Riachoelo
XXV	133	Guerra de Paraguai	Os ultimos momentos de Solano Lopes
XXVI	140	Abolição da Escravatura	Abolição da escravatura no Brasil
XXVI	141	Abolição da Escravatura	Visconde do Rio Branco
XXVII	145	República	O Marechal Deodoro proclama a república
XXVII	146	República	O imperador é intimado a exilar-se

Fonte: Elaborado pela autora.

A 7ª edição de *Pontos de História do Brasil* totaliza 38 imagens, todas complementando os conteúdos expostos por Eudésia. Em alguns dos pontos, a autora não utilizou nenhuma figura, em contrapartida, em determinados conteúdos acrescentou várias. Notamos que os seguintes tópicos não possuem nenhuma ilustração: I, VII, VIII, XI, XIII, XIV, XXI, XXVIII, XXIX e XXX. Sendo assim, indicaremos a seguir - Quadro II - os temas referentes a esses dez pontos.

Quadro II – Pontos do livro que não possuem ilustrações - 7ª edição - 1950

PONTO	TEMA DO PONTO
I	Descobrimento da América
VII	Conquista da Paraíba
VIII	Fundação da cidade de Paraíba
XI	Bandeirantes na Paraíba
XIII	Guerra dos Emboabas
XIV	Guerra dos Mascates
XXI	Revolução de 1821
XXVIII	Revolução de 1930
XXIX	Presidentes da República
XXX	A Bandeira Brasileira

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os 20 pontos com gravuras, o de número IX, intitulado: "Invasões holandezas", é o que mais apresenta figuras ilustrando o conteúdo. No geral, a autora limita de uma a três imagens, mas neste tópico foram inseridas seis, a maioria retratando personalidades da história. Esse era o modelo educacional idealizado para o momento, era necessário incutir nos jovens o sentimento de amor e respeito à nação e a autora não negligenciou esse desejo dos grupos dominantes, uma vez que, possivelmente, se assim o fizesse, o livro não teria sido difundido pelos órgãos educacionais, pois, segundo o Art. 90, do Decreto N°. 873[36], de 21 de dezembro de 1917:

> O Professor que houver produzido alguma obra ou inventado aparelho ou método de ensino que seja considerado de **real valor didático, a juizo do Conselho Superior de Instrução, terá direito à publicação**

36. Decreto que reformou a educação no Estado da Paraíba. PARAHYBA. Decreto N°. 873, de 21 de dezembro de 1917. Reforma a instrução primária no estado. In: **Collecção dos actos dos poderes legislativos e Executivo do Estado da Parahyba em 1917**. Parahyba: Imprensa Official, 1917.

> **gratúita** na Imprensa Oficial ou divulgação deles, e o govêrno fará adotar nas escolas públicas. (PARAHYBA apud VIEIRA, 1950, p. III – Grifo nosso).

O artigo do decreto em questão demonstra que o "real valor didático" atribuído às obras que seriam adotadas nas escolas estaria subordinado ao juízo do Conselho Superior de Instrução, isso significa, em poucas palavras: o material didático que atendesse às necessidades previstas pelos órgãos competentes ligados ao Estado teria direito à publicação gratuita e à adoção nas escolas públicas. Entre essas exigências, certamente, tinha peso significativo o fato dos autores evidenciarem ideais patriótico-nacionalistas como conteúdos essenciais, tanto que, no parecer do Conselho referente ao livro *Pontos de História do Brasil*, houve uma ressalva no sentido de demandar da autora que tivesse apresentado um capítulo mais extenso em relação ao que havia sido exposto acerca do Descobrimento do Brasil. Vejamos:

> Consigno apenas que a distinta professôra não desenvolveu, como fôra de conveniência, o capitulo ou o ponto sôbre o "Descobrimento do Brasil" (Ponto II). Êsse trecho da história é muito nosso, evocando sempre os nossos melhores sentimentos. (ALBUQUERQUE, 1921 apud VIEIRA, 1950, p. XIII).

Chamou-nos especial atenção um pormenor interessante acerca deste mesmo assunto. Trata-se de um trecho do prefácio, no qual Coriolano mencionou os meandros relativos aos parâmetros utilizados pelo Conselho de Instrução Pública para aprovarem determinados livros, e chegou a atribuir certas escolhas aos contatos políticos existentes naquele meio. Primeiro, antes de expor sua queixa, ele destacou as qualidades da obra de Eudésia, em seguida, opinou em tom de desabafo:

> Raras vêzes entre nós, surge um livro escolar moldado nos verdadeiros preceitos didaticos; quase sempre impingem coisas literárias quando

> não são prolixidades desenxabidas, compilações grotescas que conseguem favores dos Conselhos de Instrução graças a afinidades políticas (MEDEIROS apud VIEIRA, 1950, p. IX).

Ao avaliar os conteúdos presentes no material e as imagens que o ilustram, foi possível perceber justamente isso. Ao mesmo tempo em que atendia às exigências da época, na qual as bases do ensino de História que predominavam se fundavam na relevância dada aos "grandes acontecimentos" e voltadas para o fortalecimento dos sentimentos nacionalistas, devemos reconhecer que Eudésia expressou diferenciais com relação aos demais materiais produzidos no período. O primeiro deles refere-se à

> [...] virtude mais significativa do trabalho [...]: a permanente associação dos fatos ocorridos na Paraíba ao contexto brasileiro. Ao tratar do bandeirantismo, por exemplo, a autora salienta os movimentos de interiorização ocorridos na Paraíba, e algumas páginas são dedicadas à participação dos paraibanos nos movimentos de 1817, 1824, 1848-1849. (PINHEIRO, 2002, p. 168).

O segundo diferencial diz respeito ao fato da autora ter dedicado o ponto III do livro aos estudos sobre os indígenas, o qual ela intitulou: "*Selvícolas do Brasil*". O tópico possui quatro páginas entre o texto, um questionário contendo 21 perguntas sobre o tema estudado e uma gravura representando o índio do Brasil - Imagem II. Eudésia direcionou o conteúdo a aspectos do cotidiano dos "[...] homens que povoavam o Brasil quando foi êle descoberto" (VIEIRA, 1950, p. 22), mas, em nenhum momento, foi possível identificar qualquer menção à resistência desses povos ao domínio europeu de suas terras, inclusive, chegou a mencionar que "Eram hospitaleiros, generosos, afáveis, porém desconfiados e supersticiosos" (VIEIRA, 1950, p. 24-25).

Imagem II - Selvícola do Brasil

Fonte: VIEIRA, 1950, p. 23.

Ao fazer alusão aos aspectos da religiosidade indígena, a professora afirmou que eles "Tinham uma ideia confusa de religião" (VIEIRA, 1950, p. 24). O assunto foi retomado no questionário, quando foi inserida a seguinte questão aos estudantes: "Tinham uma ideia perfeita de religião?" O capítulo se encerra com uma afirmação interessante, mas não aprofundada: "Ainda hoje há índios em Estados diversos do Brasil" (VIEIRA, 1950, p. 25). A informação é introduzida, mas não esmiuçada, não obstante, demandarmos no presente uma análise mais profunda da autora sobre essa questão, já naquele período, seria improcedência de nossa parte, posto que esta ainda é uma carência sentida em muitos livros didáticos dos tempos atuais.

No ponto de número VII, quando tratou da *Conquista da Paraíba*, Eudésia retomou a temática indígena, desta vez, a fim de demonstrar aspectos das muitas investidas europeias que visavam conquistar o litoral,

com isso, acabou justificando a colonização com base num argumento bastante controverso, ao alegar que os indígenas: "[...] que habitavam êste territorio, de acordo com os francêses, não só o exploravam, mas ainda saqueavam as propriedades, **o que determinou a necessidade de o colonizar**" (VIEIRA, 1950, p. 45 – Grifo nosso).

O terceiro diferencial possui relação com a abordagem direcionada à temática sobre os negros, visto que a autora reservou o ponto XII para o seguinte conteúdo: "*Os Palmares*". Ao propor um capítulo sobre o maior símbolo da resistência contra a escravidão na história do Brasil, Eudésia demonstrou seu intento em não colocar os negros em situação de conformismo diante do escravismo, como fez anteriormente, quando se referiu às populações indígenas, ao contrário, ela demonstrou a reação destes quando afirmou que, exaustos "[...] de suportar os máus tratos com que eram compensados pelos inúmeros benefícios feitos aos portugueses, os escravos se resolveram a fugir, furtando-se à soberania dos senhores" (VIEIRA, 1950, p. 69).

Além disso, o espírito guerreiro dos negros foi destacado ao informar que "Desenvolviam a agricultura, exercitavam-se em armas, compravam munições e assim dispunham-se a reagir qualquer invasão que tentassem fazer em seus domínios". Eudésia abordou essa questão e reiterou que houve resistência dos escravizados e "Os Palmares por um **extraordinário valor guerreiro, eram sempre vitoriosos**" (VIEIRA, 1950, p. 69 – Grifo nosso). Somente na página 70, chegando ao final do ponto, a autora passou a tratar sobre a derrota de Palmares, foi quando apontou, com riqueza de detalhes, as atrocidades direcionadas aos moradores do quilombo. Quem ganhou destaque na gravura que ilustra o tópico foi Domingos Jorge Velho, que aparece representado na Imagem III.

Imagem III – Gravura que ilustra o capítulo sobre Palmares

Fonte: VIEIRA, 1950, p. 70.

Por mais que se dispusesse a pontuar conteúdos, não raras vezes, esquecidos nos compêndios de história da época, a professora tinha consciência do quão importante era enfatizar, também, os feitos dos heróis nacionais, prova disso é a gravura com destaque para Domingos Jorge Velho, um bandeirante paulista a serviço do governo. O propósito? Destruir o quilombo. Aqui, mais uma vez, retomamos a hipótese de que Eudésia conseguiu estabelecer uma harmonia entre aquilo que considerava importante mencionar e despertar do silêncio, como é o caso de ter dedicado um ponto ao conteúdo sobre Palmares, símbolo da resistência negra; e aquilo que sabia ser necessário ressaltar, como a ênfase direcionada aos grandes vultos nacionais presentes no livro. E será justamente sobre certas figuras públicas que a autora dedicará o tópico mais extenso do volume, trata-se do ponto de número XXIX, com 13 laudas atribuídas à apresentação dos presidentes do Brasil.

Eudésia apresentou, um a um, todos os presidentes, desde a gestão do Marechal Deodoro da Fonseca até o governo de Eurico Gaspar Dutra, que presidia o Brasil na data da publicação da edição de 1950. De forma breve, a autora expôs aspectos fundamentais que marcaram a gestão

de cada um desses governantes, inclusive, em determinados momentos, enaltecendo seus atos e até mesmo suas virtudes, como é o caso do Marechal Floriano Peixoto, um homem que "[...] revelou-se honesto e laborioso, prestando inestimáveis serviços à nação brasileira" (VIEIRA, 1950, p. 153). Ao encerrar o ponto, a autora listou alguns feriados nacionais (1 de janeiro; 1 de maio; 3 de maio; 15 de novembro; 25 de dezembro); além de dois feriados paraibanos (5 de agosto; 26 de julho).

O último capítulo do livro, o de número XXX, tem como conteúdo *"A Bandeira Brasileira",* e nele realçou-se a importância da bandeira como o "[...] símbolo mais perfeito da pátria. [...] a imagem querida do berço natal". Além disso, a autora apontou a importância em se interpretar "[...] com precisão as côres e os desenhos [da] bandeira [...]" (VIEIRA, 1950, p. 166). Interessante que no restante da discussão presente no ponto, que possui duas laudas, Eudésia esmiuçou cada detalhe do desenho e das cores que constituem a bandeira do Brasil.

> A bandeira brasileira é um retângulo vêrde, tendo ao meio um losango amarelo, onde está centralizada uma esfera azul circundada por uma faixa branca que traz a inscrição: ORDEM E PROGRESSO. Nessa bola, de um lado da faixa, estão 20 estrêlas; do outro lado uma estrêla apenas, representando os 20 Estados e o Distrito Federal em que se divide o Brasil. A côr verde, simbolisa a flóra brasileira, isto é, a reunião das árvores, dos arbustos, das ervas, das flôres, de tôdos os vegetais, enfim que nascem nas terras brasileiras. O amarelo significa a riqueza do nosso sólo com suas minas preciosissimas ainda em grande parte inexploradas. O azul representa o céu sempre claro e poético que serve de cúpola à terra de Santa Cruz. A faixa é o rio Amasonas que corta o Pará e o estado do mesmo nome. (VIEIRA, 1950, p. 166).

Para este capítulo de número XXX não foi elaborado questionário com atividades direcionadas aos alunos. Também não há gravura nesta edição de 1950, apenas o texto apresentando o conteúdo. Contudo, vale

mencionar que no exemplar de 1930 que consultamos, neste mesmo capítulo, consta a imagem de uma bandeira do Brasil. A presença de um ponto do livro dedicado somente à apresentação deste assunto encontra respaldo no fato de que, consoante ao alerta de Eric Hobsbawm (1997, p. 19), "A Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais são os três símbolos através dos quais um país independente proclama sua identidade e soberania". E era justamente o desejo pela consolidação de uma identidade nacional e patriótica que imperava naquela jovem República.

Pontos de História do Brasil é um livro didático que permite outras análises para além das tentativas feitas aqui neste texto. É um material rico em detalhes, especialmente as edições que apresentam gravuras, isso porque, a 1ª edição foi lançada sem imagens que ilustrassem o texto. Inclusive, esse foi um entre os três motivos de críticas apontados por Coriolano de Medeiros ao redigir o prefácio da obra. O primeiro diz respeito à ausência de "[...] alguns capitulos sôbre fatos sociais e politicos do Brasil, sucedidos nos Estados do norte e sul do país". O segundo refere-se exatamente à carência de gravuras "[...] ilustrando, esclarecendo, suavisando o texto". E o terceiro menciona a falta "[...] de questionarios que tanto diminuem o esfôrço dos mestres" (MEDEIROS apud VIEIRA, 1950, p. IX-X).

Esses três aspectos apontados pelo seu colega Coriolano foram, aos poucos, sendo corrigidos. Não podemos afirmar se na 2ª edição já foram alterados, pois não tivemos acesso aos exemplares, mas na 6ª e na 7ª edições já constam todas essas modificações, inclusive o acréscimo de conteúdos que ocorreram no Sul do país, como Guerra dos Farrapos e Guerra do Paraguai. Parece-nos que as indicações de Coriolano tiveram certo peso na análise de Eudésia sobre sua produção, tanto é que atendeu a todas as sugestões indicadas por ele.

Interessante o fato de que, apesar da amizade entre Eudésia e Coriolano, evidente nas palavras dele e também nas dela, ao dedicar ao "amigo da mocidade" o livro publicado, o mesmo não deixou de mencionar certas "[...] falhas que não prejudicam" a obra (MEDEIROS apud VIEIRA,

1950, p. IX-X). Além disso, ele justificou esses lapsos da autora afirmando serem irrealizáveis naquele meio, mas que melhorando a situação econômica conseguiria "[...] o livrinho a sua reedição" (MEDEIROS apud VIEIRA, 1950, p. IX-X). E assim ocorreu, o livro foi publicado em anos posteriores e, em cada uma dessas edições, novas modificações foram sendo efetuadas.

Considerações Finais

Apresentar a trajetória de vida de Eudésia de Carvalho Vieira nos possibilitou perceber a representatividade que a professora conquistou no cenário que envolveu os anos iniciais da República no Brasil, especialmente no contexto educacional, muito em função da publicação de suas duas obras didáticas, sendo uma delas: *Pontos de História do Brasil*, livro que foi amplamente divulgado e recomendado pelos órgãos oficiais como material a ser utilizado no ensino de História Nacional, a partir do ano de 1922.

Examinar este material permitiu constatar que Eudésia manteve uma escrita que foi capaz de atender a determinadas premissas inerentes ao período, como o enaltecimento dos grandes vultos eminentes da pátria. Esse era um dos caminhos capazes de reforçar a consolidação de uma República que precisava provar que havia chegado para ficar. Não obstante, a professora se beneficiou do lugar social que conseguiu ocupar e não se absteve da oportunidade de expressar alguns diferenciais no processo de escrita da sua obra, como a correlação dos fatos históricos ocorridos na Paraíba ao contexto nacional; a inserção de um ponto, mesmo que sucinto, destinado à apresentação dos indígenas e seus modos de vida; e a inclusão de um capítulo que tratou sobre aspectos da resistência negra à escravidão no Brasil.

Por fim, constatamos que o livro aqui analisado é resultado da inquietação de Eudésia Viera, enquanto professora de história, com os materiais utilizados no período, fazendo surgir nela o desejo por escrever uma obra com características didáticas, na qual, segundo a própria

autora, os fatos são "[...] contados com a singeleza de expressão que se adequa os espiritos infantis", afinal, naquele período, as crianças representavam "[...] o futuro da humanidade, o progresso na senda das artes [...] e do patriotismo" (VIEIRA, 1930, p. 187-188). Ao Estado, era essencial o fortalecimento da relação da juventude com a República, havia uma valorização acentuada em torno da figura dos jovens brasileiros por serem considerados o futuro da nação, nesse contexto, a educação passou a ser entendida como forte aliada para essa aproximação, que visava incutir um sentimento de devoção à pátria.

Referências

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico (Org.). **Pequeno dicionário dos escritores/jornalistas da Paraíba do século XIX:** de Antonio Fonseca a Assis Chateaubriand. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/jornaisefolhetins/acervo/pequeno_d.pdf> Acesso em: 12 fev. 2019.

ESPINDOLA, Maíra Lewtchuk. **As experiências dos intelectuais no processo de escolarização primária na Parahyba (1824-1922).** Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba, 2017.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2ª. Ed., 1ª. Reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBSBAWM, Eric.; RANGER, Terence. (Orgs.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da Era das Cadeiras Isoladas à Era dos Grupos Escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

SALES, Ana Maria C.; SILVA, Evanice dos Santos. **Eudésia Vieira:** rompendo o silêncio. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2008.

VIEIRA, Eudésia. **Pontos de História do Brasil**. 6. ed. João Pessoa, Paraíba, 1930.

_____. **Pontos de História do Brasil**. 7. ed. João Pessoa, Paraíba, 1950.

EM DEFESA DOS ESTUDOS SOCIAIS: A ESCRITA DIDÁTICA DE LYDINÉA GASMAN

Osvaldo Rodrigues Junior

Introdução

> Ao outro, a Borges, é que acontecem as coisas. Eu caminho por Buenos Aires e demoro-me, talvez já mecanicamente, na contemplação do arco de um saguão e da cancela; de Borges tenho notícias pelo correio e vejo o seu nome num trio de professores ou num dicionário biográfico. — Jorge Luis Borges.

No brevíssimo, mas profundo conto, Jorge Luis Borges promove a reflexão entre autor e autoria de forma a compreender a existência de uma relação que, para além de hostil, representa a duplicidade da função. Dessa forma, o exercício de contemplação do eu é tomado pelo autor como inspiração para a autoria. No fim, o eu acaba por ficar em Borges finalizando sem saber quem escreve o conto.

O conto de Borges inspirou em 20 de maio de 2000 a conferência *O que é um autor?* Revisão de uma genealogia, proferida por Roger Chartier na Société Française de Philosophie. Há 30 anos, no dia 22 de fevereiro de 1969, Michel Foucault proferiu a conferência *O que é um autor?* na mesma Sociedade Francesa de Filosofia. A conferência de Chartier, para além de um exercício de tentativa de resolução do velho problema atinente a natureza da autoria, representa um diálogo crítico com a tradição foucaultiana.

Chartier (2014) observa na conferência de Foucault uma distinção radical entre a análise histórico-sociológica da figura do autor e a construção do que ele chama de "função-autor". Na concepção foucaultiana,

essa função é resultado da forma de existência, circulação e funcionamento dos discursos no interior de uma determinada sociedade. O que nos permite entender que a "função-autor" é fruto dos discursos sobre a autoria em diferentes contextos históricos.

Ao tomar o questionamento de Foucault, Chartier (2014) propõe um outro caminho para respondê-lo. Partindo de uma análise sócio-histórica da autoria, entende que a "função-autor" está relacionada diretamente a evolução das práticas de produção dos livros nos últimos dois séculos. Dessa forma, ele sugere que,

> [...] a melhor maneira para avançarmos uma resposta é introduzir, no quadro de uma reflexão propriamente filosófica, intelectual ou estética da autoria, a dimensão da própria materialidade dos textos, esta dimensão que se encontra no coração disso que um autor fundamental, infelizmente recentemente morto, Donald MacKenzie, qualificou como uma sociologia dos textos, entendendo com isso o estudo do texto tal como ele é, inscrito em suas materialidades (CHARTIER, 2014, p. 62).

Em outro texto seminal, Chartier (1998) já havia expressado a mesma preocupação com a questão da autoria. Ao tentar responder à questão "como, entre o fim da Idade Média e o século XVIII, os homens tentaram ordenar o multiplicado número de textos que o livro manuscrito – e depois o impresso – colocou em circular?" (CHARTIER, 1994, p. 7), o historiador observou que:

> O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram (CHARTIER, 1998, p. 8).

Por mais que estivesse pensando na história das práticas de leitura enquanto prática criativa que permite reconfigurar os sentidos dados pelos textos, Chartier (1998) acabou por contribuir para elucidar elementos da autoria quando nos permitiu compreender a ordem desejada pela autoridade, responsável por encomendar o livro.

Outro autor que nos ajuda a compreender a natureza da autoria é Pierre Bourdieu (2004). Ao tratar da relação entre leitura e autoria, Bourdieu (2004) sugere rompermos com a dicotomia ao entendermos que todo autor é um leitor por excelência. Dessa forma, há uma lógica na cultura letrada, que o autor denomina como "jogo de referências" e que permite identificar reações de diferença, distanciamento, reverência e atenção em relação aos autores lidos. Esse instrumental possibilita considerar a forma como os autores, enquanto leitores, se relacionam com as referências organizadas em um texto.

Partindo das contribuições de Chartier (1994; 2014) e Bourdieu (2004), este texto pretende compreender a escrita didática de Lydinea Gasman, professora do Colégio Pedro II e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro nas décadas de 1960 e 1970 e autora de materiais didáticos, mais especificamente os manuais escolares publicados pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), no contexto da Ditadura Militar no Brasil. Para isso, o texto está organizado em três seções. A primeira trata da FENAME, entendida enquanto uma política pública do regime militar responsável pela produção e publicação de um conjunto de textos, dentre eles os escolares; a segunda analisa as duas obras didáticas de autoria de Gasman; a última procura compreender a defesa dos Estudos Sociais, presente nos escritos didáticos da autora.

A organização da Biblioteca do Estudante Brasileiro pela Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME)

Desde a década de 1930 podemos perceber uma série de políticas públicas voltadas aos livros no Brasil. Em 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável pela edição de obras literárias e publicação de uma enciclopédia e um dicionário nacionais. Um ano mais tarde por

ordem do Decreto-Lei nº 1006 foi constituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como função estabelecer condições de produção, importação e utilização de livros didáticos. Dentre as tarefas estavam o exame de livros didáticos publicados, o estímulo à produção e importação, a abertura de concursos para a produção de livros dessa natureza e a organização de exposições de livros didáticos. Essa política pública evidencia a crescente preocupação estatal com a avaliação, produção e difusão de livros escolares.

Em 1956, o Ministério da Educação criou por meio do Decreto nº 38.556 a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), responsável por produzir e distribuir materiais didáticos.

Em 1964, com o golpe militar, o Brasil passou por um processo de reorganização e reorientação de diversas políticas públicas, dentre elas as de produção e distribuição de materiais didáticos. Neste contexto, em 1966 foi criado o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED), responsável pela gestão e aplicação de recursos na realização de programas e projetos de ampliação do livro escolar e técnico. No mesmo ano, o governo militar alterou a denominação para Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático através do Decreto n. 59.355/66.

Quase um ano depois, a CNME foi transformada em Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) por meio da lei. n. 5.327 (FILGUEIRAS, 2015). Com sede na cidade do Rio de Janeiro e jurisdição em todo o território nacional, a fundação tinha "por finalidade a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização" (BRASIL, 1967). Além disso, a fundação não teria fins lucrativos, distribuindo o material produzido a preço de custo.

Filgueiras (2015) em trabalho sobre os materiais didáticos produzidos pela FENAME observa que "o alto preço dos livros didáticos era considerado um dos fatores que impulsionava a evasão escolar" (FILGUEIRAS, 2015, p. 89). Essa preocupação já fora debatida na 22ª Conferência Internacional de Instrução Pública realizada pela UNESCO, em 1959.

Diante dela, sugeria-se a necessidade de programas de assistência aos alunos carentes com a distribuição gratuita de materiais didáticos (FILGUEIRAS, 2011).

Cumprindo esse papel, a fundação foi uma política pública intrinsecamente relacionada ao processo de expansão do ensino secundário no país e a necessidade de amparo aos estudantes sem condições financeiras. No entanto, cabe ressaltar que a fundação foi criada também para difundir a ideologia do governo ditatorial. Sobre isso, o próprio diretor, Humberto Grande afirmou que a fundação oferecia ao estudante "orientação cívica e cultural" constituindo os fundamentos do "Brasil grande" (GASMAN, FONSECA, 1971, p. 5). O diretor observa que "O brasileiro necessita compreender o imenso Brasil para ser grande: grande no pensamento, grande no coração e grande na vontade" (GRANDE apud AVELLAR, 1970, p. 5). Para isso, seria necessário compreender a democracia "como regime plástico", que passa por processos evolutivos e progressivos.

Para a construção da "grande pátria" seria oportuno ainda que os estudantes compreendessem que no Brasil eram admitidas apenas quatro expressões do Poder Nacional: Poder Político, Poder Econômico, Poder Psicossocial e Poder Militar. Nessa direção, a escola deveria desenvolver o civismo. Sobre isso, Grande (apud GASMAN, 1976, p. 8) afirmava que:

> Ora, se o civismo tem uma vocação de grandeza, parece oportuno firmarmos o conceito de grandeza, denunciarmos a falsa grandeza e doutrinarmos a verdadeira grandeza. É o que faremos desenvolvidamente em outro estudo, uma vez que o civismo é um conceito muito compreensivo, que vai da pessoa humana, através dos seus círculos concêntricos, até a Deus. O civismo internacional objetiva a participação de todos os povos na construção de um mundo melhor (GRANDE apud GASMAN, 1976, p. 8).

O excerto nos permite evidenciar o tipo de educação doutrinária que seria responsável por difundir os "fundamentos do Brasil grande". Uma educação sustentada em um conceito de civismo, que cumpriria o objetivo

de formar estudantes acríticos, que não questionassem o fato de viverem sob uma Ditadura. À FENAME cumpriria o papel de "organizar a Biblioteca do Estudante Brasileiro" (GRANDE apud GASMAN, 1976, p. 7).

Dentre as obras destinadas a essa biblioteca estavam os materiais voltados à História e ao ensino de História. Em uma busca que percorreu bases de dados, bibliotecas e livrarias, encontramos as seguintes obras de História e ensino de História publicadas pela FENAME:

Tabela 1 – Materiais didáticos de História publicados pela FENAME

TÍTULO	AUTORES(AS)	EDIÇÃO	ANO
Atlas Histórico Escolar	Manoel Mauricio de Albuquerque et al.	4ª	1968
História Administrativa e Econômica do Brasil	Hélio de Alcântara Avellar	1ª	1970
Cadernos MEC – História do Brasil 1	Elvira Roque Steffan	4ª	1970
Guia metodológico para cadernos MEC História	Lydinéa Gasman e James Braga Vieira da Fonseca	1ª	1971
Cadernos MEC – História Geral 1	Lydinéa Gasman e James Braga Vieira da Fonseca	1ª	1971
Cadernos MEC – História Geral 2	Lydinéa Gasman e James Braga Vieira da Fonseca	1ª	1971
Cadernos MEC – História da América	Carlos Delgado de Carvalho e Anna Maria Delgado de Carvalho Riemer	1ª	1971
Cadernos MEC – História do Brasil 2	Manoel Maurício de Albuquerque	4ª	1972
Documentos históricos brasileiros	Lydinéa Gasman	1ª	1976

Fonte: pesquisa do autor (2018).

Em um primeiro nível de análise, identificamos a predominância da autoria de Lydinéa Gasman, autora ou coautora de quatro materiais didáticos publicados pela fundação. Esse dado chamou a atenção para a possibilidade de compreendermos a escrita didática da autora.

Feita essa consideração, procuramos identificar os materiais destinados a orientar o ensino de História. Categorizamos os materiais didáticos produzidos pela FENAME em três tipos: 1) materiais didáticos de consulta destinados aos professores e alunos de História; 2) materiais didáticos destinados aos professores e alunos de História para o trabalho em sala de aula na forma de cadernos de atividade; 3) materiais didáticos destinados aos professores de História com o intuito de orientar o ensino de História:

Tabela 2 – Materiais didáticos categorizados

1. Materiais didáticos de consulta destinados aos professores e alunos de História			
TÍTULO	**AUTORES(AS)**	**EDIÇÃO**	**ANO**
Atlas Histórico Escolar	Manoel Mauricio de Albuquerque et al	4ª	1968
História Administrativa e Econômica do Brasil	Hélio de Alcântara Avellar	1ª	1970
2. Materiais didáticos destinados aos professores e alunos de História para o trabalho em sala de aula na forma de cadernos de atividade			
Cadernos MEC – História do Brasil 1	Elvira Roque Steffan	4ª	1970
Cadernos MEC – História Geral 1	Lydinéa Gasman e James Braga Vieira da Fonseca	1ª	1971
Cadernos MEC – História Geral 2	Lydinéa Gasman e James Braga Vieira da Fonseca	1ª	1971
Cadernos MEC – História da América	Carlos Delgado de Carvalho e Anna Maria Delgado de Carvalho Riemer	1ª	1971
Cadernos MEC – História do Brasil 2	Manoel Maurício de Albuquerque	4ª	1972
3. Materiais didáticos destinados aos professores de História com o intuito de orientar o ensino de História			
Guia metodológico para cadernos MEC História	Lydinéa Gasman e James Braga Vieira da Fonseca	1ª	1971
Documentos históricos brasileiros	Lydinéa Gasman	1ª	1976

Fonte: pesquisa do autor (2018).

No primeiro grupo estão categorizados os materiais didáticos de consulta destinados aos professores e alunos. Essa categorização foi possível pelas apresentações, prefácios e introduções que deixam claro o seu caráter auxiliar, como fonte ou obra de consulta. Na apresentação da obra *História Administrativa e Econômica do Brasil*, Humberto Grande afirma que a obra é "[...] destinada ao estudante do curso colegial de comércio e pré-vestibular, com o propósito de consulta" (AVELLAR, 1970, p. 8). O verbete FENAME da *Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo*, indica que "Entre as obras de consulta editadas pela FENAME destacam-se: coleções de Dicionários Escolares, e os modernos Atlas sobre História, Geografia, Monumentos Históricos e Artísticos, bem como Atlas Cultural do Brasil" (AVILA, 1972, p. 329-330). Contribuíram ainda para essa categorização, as constantes solicitações aos alunos presentes nos *Cadernos MEC* para que consultassem as referidas obras, reafirmando mais uma vez o seu caráter consultivo.

Na segunda categoria estão as obras didáticas destinadas ao uso dos professores e alunos em situações específicas de sala de aula, os *Cadernos MEC*. Atuando como cadernos de atividades, serviam como um material didático complementar. Estruturados na forma de textos, fragmentos de documentos e atividades, foram pensados quase que exclusivamente para as situações de sala de aula.

Na terceira categoria estão localizados os materiais didáticos especificamente destinados aos professores de História, que contem orientações para o ensino da disciplina. No primeiro caso, o *Guia metodológico para cadernos MEC História,* publicado "[...] com o objetivo de permitir o melhor uso do Caderno MEC – História Geral 1 (Antiga e Medieval) e Caderno MEC – História Geral 2 (Moderna e Contemporânea)" (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 4). Nesta obra, logo após o prefácio de Humberto Grande, aparece uma apresentação intitulada *Aos professores de História* caracterizando a obra como "um roteiro para o uso das obras escolares" editadas pela FENAME. Analisando o índice da obra observamos ainda a ausência de conteúdos específicos da História, bem como

os elementos da metodologia do ensino da História. Na segunda obra, *Documentos históricos brasileiros,* Gasman (1976) pontua o objetivo de preencher uma lacuna no ensino da História do Brasil, caracterizando-a como uma reunião de experiências satisfatórias no ensino de História do Brasil realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II. Na estrutura da obra observamos elementos metodológicos próprios da História e do seu ensino, como a concepção de documento histórico, a metodologia do ensino da História e a orientação para os usos da obra em questão.

Diante da análise de autoria e tipologia dos materiais didáticos produzidos pela FENAME, optamos pela análise de dois manuais escolares de autoria de Lydinea Gasman: *Guia metodológico para cadernos MEC História (1971)* em coautoria com James Braga Vieira da Fonseca e *Documentos históricos brasileiros (1976).*

Os manuais didáticos de Lydinéa Gasman

De acordo com Beatriz Boclin Marques dos Santos (2011, p. 171), Lydinéa Gasman foi professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de coordenadora e professora de História do Colégio Pedro II nas décadas de 1960 e 1970.

Além de professora, Gasman foi coautora e autora de materiais didáticos publicados pela FENAME. O *Guia metodológico para cadernos MEC História* (1971) publicado em coautoria com James Braga Vieira da Fonseca foi organizado em capítulos:

Tabela 3 – Capítulos do *Guia metodológico para cadernos MEC História*

Capítulo I – Finalidades da Educação em Nível Médio
Capítulo II – A História e as Áreas Curriculares
Capítulo III – Objetivos do Ensino da História
Capítulo IV – Planejamento de Diferentes Funções Docentes

Capítulo V – Os Programas de História – Sua Estruturação
Capítulo VI – Dosagem e Estruturação do Conteúdo em Aulas de História
Capítulo VII – Métodos de Ensino de História
Capítulo VIII – Recursos Auxiliares no Ensino de História
Capítulo IX – As Atividades Extraclasse e a História
Capítulo X – Processo de Avaliação da Aprendizagem em História
Capítulo XI – O professor de História e o Ensino Médio

Fonte: pesquisa do autor (2018).

No guia, Gasman e Fonseca (1971) produziram uma crítica à escola de maneira geral e ao ensino de História, propondo a renovação do ensino médio e da disciplina escolar de História.

De acordo com os autores, as escolas "ainda não colocaram o aluno no centro de seus interesses" (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 14). Dessa forma, seria fundamental a adoção de uma tendência renovadora de escola, que atentasse para o fato de que "a mentalidade empresarial está chegando à escola, agora no bom sentido. Compreende-se que não há êxito para uma empresa que funcione desarticulada. Assim, a escola começa a viver a realidade da ação em equipe" (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 16).

A disciplina de História, responsável por "[...] proporcionar ao educando elementos de compreensão e avaliação da grande experiência que tem a evolução da humanidade" (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 34) permanecia, na concepção dos autores, presa a métodos tradicionais de memorização e a livros "estrangeiros", que não representavam os anseios e desejos dos estudantes brasileiros.

Para que essa realidade fosse alterada, Gasman e Fonseca (1971) sugeriam como objetivo central do ensino de História "ensinar ao aluno como aprender". Assim, seria tarefa do professor fazer com que o aluno: "aprenda a aprender, aprenda a aprender História, desenvolva uma visão histórica da humanidade (onde o passado se liga ao presente e permite projetar-se para o futuro)" (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 35). Para isso, os estudantes deveriam ser "treinados" cotidianamente.

Em relação aos conteúdos da História, os autores defendiam a divisão em: 1ª série – História do Brasil; 2ª série – História Antiga e Medieval; 3ª ou 4ª série – História Moderna e Contemporânea (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 48). Contudo, mais uma vez ressaltavam que, para além dos conteúdos, "a escola deve cuidar mais do 'como aprender' do que do 'que aprender' "(GASMAN; FONSECA, 1971, p. 54).

Nessa nova perspectiva de ensino de História, os métodos entendidos como "[...] o caminho escolhido para atingir objetivos educacionais (atitudes, habilidades, informações)" (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 86) deveriam ser orientados pelas teorias psicológicas da aprendizagem.

No último capítulo, Gasman e Fonseca (1971) trataram dos professores de História observando que a formação desses profissionais pouco se alterou de 1935 até 1971 e que a estrutura catedrática das Universidades não permitiu a difusão das inovações necessárias. Nessa direção, a formação de professores de História seguia um modelo "pouco aceitável" e acabava por prejudicar o exercício do magistério.

Profetizando a mudança da realidade da escola de nível médio, Gasman e Fonseca (1971) indicavam a necessidade de as Faculdades se integrarem no processo de renovação metodológica observando que "A renovação do ensino médio é irreversível. De uma forma ou de outra os professores terão que se reformar. O ideal seria que chegassem às escolas reformados, para não prejudicarem algumas gerações durante a sua auto-adaptação" (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 139).

Na conclusão, os autores fizeram um apelo a professores de História, diretores e faculdades, para que colaborassem nesse processo de renovação da escola de ensino médio no contexto nacional.

Na introdução de sua outra obra didática *Documentos históricos brasileiros,* Gasman (1976) direcionou a produção aos professores e alunos de História e colocou como objetivo sanar uma lacuna no ensino de História sem a intenção de esgotar a bibliografia documental. Dessa maneira, a obra é uma compilação de documentos considerados "fundamentais" acompanhados de orientações para o seu uso.

Destacando o caráter experimental, Gasman (1976) afirmou que a obra é fruto dos "resultados satisfatórios" obtidos no ensino de História do Brasil, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Colégio Pedro II.

A obra foi organizada em nove itens:

Tabela 4 – Estrutura da obra *Documentos históricos brasileiros*

I – O documento histórico
II – Documentos históricos brasileiros
III – Ensino de História – Metodologia
IV – Recursos da obra e sua utilização didática
V – Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República – Documentos
VI – Vocabulário
VII – Bibliografia
VIII – Índice de ilustrações
IX – Indice de textos

Fonte: pesquisa do autor (2017).

Em consonância com o conteúdo do guia, Gasman (1976) reforçava as críticas ao ensino de História propondo o uso de documentos históricos como uma forma de renovação metodológica. Sobre as abordagens, a autora explicava que dois tratamentos têm prejudicado o ensino da História: o factualismo exagerado e a exploração do pitoresco unida ao esquematismo simplificador.

No primeiro caso a abordagem trata de uma sucessão desconexa de fatos, provocando o desinteresse pela disciplina. A segunda não apresenta nomes e fatos, mas uma pintura do quadro humano facilitado. Nessa perspectiva a História é encarada como meio para a aprendizagem, sendo qualquer conteúdo válido.

De acordo com Gasman (1976), essas abordagens eram fruto da formação de professores de História que carecia do que ela considerava uma "inteligência histórica". Esse ensino superior factual muitas vezes dificultava outra compreensão da História pelo professor.

Em direção oposta, a autora defende que "A História é um meio usado pela escola para a aprendizagem de ideias, ideais e atitudes; Ela, porém, em si, contém uma mensagem, de natureza específica, que não pode e não deve ser sacrificada por um ensino artificioso" (GASMAN, 1976, p. 13).

Dessa forma, Gasman (1976) afirma que

> Ensinar História não é ensinar repetições; é conduzir o aluno a aprender a adotar uma forma de pensamento crítico, a investigar fontes que informam os fatos, a avaliar os fatos na base de critérios previamente estabelecidos, a discriminar fatos estudados sob ângulos generalizadores daqueles histéricos, que procuram a individualização; e em suma levar o aluno a adquirir ou desenvolver categorias que o habilitem a situar-se e a pensar historicamente (GASMAN, 1976, p. 13).

Assim, o ensino poderia ser levado a cabo a partir da "macro" e "micro-orientação". No primeiro caso, o ensino possibilitaria ao aluno chegar aos objetivos destacados, levando-o a formas mais abstratas de conhecimento, formando-o para desenvolver processos criativos. No segundo, acabava situando a aprendizagem na concretude da realidade imediata, promovendo um aprendizado superficial.

Diante disso, Gasman (1976) defendia que uma das formas da macro-orientação era a análise e interpretação de documentos. Assim, "[...] ensinar um método de conhecer o passado e que, uma vez conhecido, se incorpora, como categoria de pensamento, à nossa estrutura" (GASMAN, 1976, p. 14). Desta forma, ensinar História seria ensinar a pesquisa adequada aos limites e níveis do próprio ensino.

Em relação à utilização didática dos documentos, Gasman (1976) sugeria que eles permitiam tratamento diferenciado. No entanto, observava a necessidade de que "[...] cada informação esteja integrada em seu contexto cultural, alicerçada em perguntas, expectativas de conhecer derivadas dos próprios alunos e orientada para múltiplas tarefas" (GASMAN, 1976, p. 15).

Dessa forma, a professora e autora identificava no método de trabalho com os documentos históricos em sala de aula uma possibilidade para transformar o ensino escolar da História.

Analisando a escrita didática de Gasman observamos uma série de críticas ao modelo de escola e educação de maneira mais ampla, que confluiam para o questionamento da história ensinada. Esse movimento parecia configurar a tentativa de justificar a defesa da renovação da História no ensino médio.

Se tomamos como referência o conceito de "jogo de referências" de Bourdieu (2004), podemos observar nas duas obras didáticas de autoria de Gasman um conjunto de ideias que permite identificar as bases teóricas da sua escrita didática.

De um lado podemos considerar a perspectiva tecnicista de escola. De acordo com Saviani (2013) o golpe militar de 1964 instituiu a concepção produtivista de educação sustentada na pedagogia tecnicista. Sobre essa tendência pedagógica, Saviani (2013) afirma que:

> Com base nos pressupostos da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2013, p. 381).

Alguns elementos da pedagogia tecnicista como a concepção empresarial de escola e a importância da psicologia da educação podem ser observados na escrita das obras didáticas de autoria de Gasman.

No Guia, a autora sugere uma reorganização da escola dentro de um modelo empresarial e defende as teorias psicológicas da aprendizagem como fundamento para o ensino de História. Além disso, referencia uma série de autores vinculados aos debates da psicologia da educação: Jean Piaget, Delgado de Carvalho, Roger Cousinet, John Dewey e Jonathas Serrano.

Na obra *Documentos históricos brasileiros*, Gasman referencia a taxionomia dos objetivos de Bloom (GASMAN, 1976, p. 16) como forma de organização

da disciplina escolar de História. Além dele, cita Jerome Blumer, psicólogo estadunidense responsável por estudos em psicologia cognitiva.

Analisando as referências com base no conceito de "jogo de referências" de Bourdieu (2004) identificamos uma relação de atenção e reverência da autora para com os autores citados. Essa relação pode ser caracterizada pela apresentação das citações, de forma a chamar atenção para os autores, e de uso das ideias sem qualquer tipo de questionamento ou crítica, o que evidencia o movimento de reverência.

A defesa das teorias psicológicas é ainda perceptível em outras produções da autora. No texto *Reflexões em torno do ensino e da História* (1968), Gasman defende a concepção de que a educação deve permitir o desenvolvimento de "atitudes, valores e interesses", moldando o comportamento dos jovens. Em outro artigo do mesmo ano, a autora defende a teoria de Carl Rogers, psicólogo norteamericano, diretor do Western Behavioral Science Institute, responsável pelo desenvolvimento da terapia não-diretiva. Nessa direção, Gasman sugere a possibilidade de uso de uma Didática Não-Diretiva, entendida como "um estilo de relação com o outro e com o grupo" (GASMAN, 1971, p. 34), sustentado na orientação para o "aprender-se". Os dois textos nos ajudam a aprofundar a relação da autora com a psicologia de inspiração behaviorista, princípio filosófico da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013).

Dessa forma, consideramos que as bases teóricas da escrita didática de Gasman estão intrinsecamente relacionadas à pedagogia tecnicista e às teorias psicológicas da aprendizagem.

A introdução na escola da disciplina Estudos Sociais

Além das características já apresentadas, a escrita didática de Gasman se caracterizou pela defesa da introdução da disciplina Estudos Sociais na escola. O Capítulo II – A História e as Áreas Curriculares do *Guia metodológico para cadernos MEC História* foi dedicado às recentes mudanças curriculares introduzidas no Brasil.

O capítulo foi introduzido com uma citação de Delgado de Carvalho que dizia que, "Na vida real não há subdivisiões. Os fatos históricos são ao mesmo tempo geográficos, econômicos e sociais. Há, pois, uma integração; é natural que a tendência da educação moderna seja, para essa integração, único meio de restituir-lhes a realidade que refletem" (CARVALHO, 1957 apud GASMAN; FONSECA, 1971, p. 23). Dessa forma, os autores anunciavam a defesa de uma tendência de escola polivalente, que não deveria se sustentar na divisão de disciplinas, mas na integração das Ciências Naturais e Ciências Sociais.

Dessa forma, Gasman e Fonseca (1971) defendiam que a História não perderia a sua especificidade com a introdução dos Estudos Sociais. Contudo, observavam que a questão vinha preocupando os professores de História, motivados por argumentos pouco significativos e até mesmo "constrangedores".

O primeiro argumento era o de competição, daqueles que temiam a redução de postos de trabalho. Na perspectiva dos autores "[...] É triste que haja tal argumento tão egoísta e desligado das ideias educacionais" (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 28).

Outro argumento tratava da readaptação docente, no sentido de que os Estudos Sociais demandariam que os professores saíssem da sua zona de conforto e abandonassem as aulas de História já preparadas e esquematizadas. Na perspectiva dos autores eram "lamentáveis" os argumentos de que essa preparação não seria possível por falta de tempo, perda do hábito de estudar, despesas e desvalorização salarial.

O argumento exclusivista daqueles que defendiam o valor da História enquanto área específica de conhecimento foi considerado positivamente pelos autores. Contudo, Gasman e Fonseca (1971) defendiam uma visão global do problema educativo entendendo que as disciplinas eram "meios" e não "fins" nas escolas. Ainda sustentavam que os Estudos Sociais poderiam fazer avançar a perspectiva renovadora, que promoveria a ruptura com a História,

> [...] moldada em livros franceses, onde a cada página se deparava com uma guerra, onde a quase totalidade das ilustrações apresentava combates, massacres, golpes e tratos de violentos derrubadores de outros violentos, a ponto de temas como Renascimento ficarem como coisas estranhas (GASMAN; FONSECA, 1971, p. 30).

Dessa forma, a defesa da introdução dos Estudos Sociais se enlaçaria à proposta de renovação de escola e do ensino de História, que na perspectiva dos autores não perderia a sua especificidade.

Conforme Santos (2011), desde a década de 1950 experiências pontuais com a introdução dos Estudos Sociais vinham acontecendo no Brasil. Contudo, foi na década de 1960 que essa perspectiva ganhou guarida nas legislações educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961 tornou a organização curricular dos cursos secundários mais flexível. Um ano mais tarde, a disciplina de Estudos Sociais apareceu na listagem de disciplinas optativas do Conselho Federal de Educação (SANTOS, 2011, p. 169).

Contudo, foi a Lei nº 5692 de 1971 que redefiniu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional seguida pela Resolução nº 8 de 1971 do Conselho Federal de Educação, que instituiu a disciplina de Estudos Sociais no 1º grau em substituição à História e a Geografia.

Em entrevista para a pesquisadora Beatriz Boclin Marques dos Santos (2011), Lydinea Gasman explicou a origem dos Estudos Sociais na sua formação e prática pedagógica. Sobre isso, a professora destacou dois movimentos: um primeiro de insatisfação com a formação de professores, que parecia não responder as demandas dos desafios cotidianos; De outro, a circulação de ideias pedagógicas de colegas como James Braga Vieira da Fonseca, coautor do *Guia metodológico* e Delgado de Carvalho, com quem dividira a elaboração de outros livros. Neste contexto, a autora pontuou que foi convidada pelo professor Delgado de Carvalho para escrever um *Guia metodológico para cadernos MEC Estudos Sociais*, publicado em 1969.

Sobre a influência americana na proposta, Lydinéa afirma que,

> A concepção que endossamos e desenvolvemos para Estudos Sociais, de forma alguma foi orquestrada (de forma oculta) por determinações externas específicas de caráter político ou ideológico. Ela foi em essência, uma proposta de caráter pedagógico. Buscava mudar o tratamento dos conteúdos curriculares das áreas das ciências humanas de forma a torna-los mais sintonizados com a realidade dos alunos (GASMAN apud SANTOS, 2011, p. 173).

Sobre a influência da Escola Nova no pensamento de Delgado de Carvalho, que contribuiu para a introdução dos Estudos Sociais na lei 5692/71, Lydinéa indicou que indiretamente isso pode ter acontecido. Contudo, reforçou que foram os membros do Conselho Federal que a elaboraram tentando promover uma clivagem entre os textos didáticos escritos por ela e por outros colegas como o professor Delgado de Carvalho e as políticas públicas do governo ditatorial.

Contudo, por mais que não possamos compreender a escrita didática de Gasman, professora e autora publicada pela FENAME, como um resultado direto da influência norteamericana nas políticas educacionais no Brasil durante a Ditadura Militar, cabe no sentido da "materialidade do escrito" indicada por Roger Chartier (1998; 2014) tentar construir uma sociologia dos textos didáticos da autora.

Nesse sentido, é inegável que há uma confluência entre as reformas educacionais do governo militar e a escrita didática de Gasman. Essa aproximação pode ser identificada no "jogo de referências" (BOURDIEU, 2004) presente nas obras didáticas da autora, que denotam uma mesma base teórica. Sobre isso, cabe observar conforme Saviani (2013) que as reformas educacionais promovidas durante a Ditadura tiveram como resultado a "pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial" (SAVIANI, 2013, p. 365).

Nessa direção, o *Guia metodológico para cadernos MEC História* (1971) publicado em coautoria com James Braga Vieira da Fonseca e a obra

Documentos históricos brasileiros (1976) contribuíram para esse movimento de transformação da pedagogia tecnicista em pedagogia oficial ao difundirem para professores e estudantes a concepção produtivista de educação defendida pela Ditadura Militar.

Algumas considerações

De acordo com Pierre Bourdieu (2004),

> O sentido de um verso, de uma máxima ou de uma obra muda pelo simples fato de se achar mudado o universo das máximas, versos ou obras simultaneamente propostos àqueles que o apreendem, o que se pode chamar de espaço dos compossíveis (Bourdieu, 2004, p. 146).

De alguma forma este texto se propôs a apreender o espaço dos compossíveis na escrita didática de uma professora de História convidada para publicar textos didáticos no contexto da Ditadura Militar brasileira. Lydinéa Gasman ocupou espaços de "prestígio" na escola e na Universidade construindo relações intelectuais e profissionais que a alçaram a condição de autora de livros didáticos chancelados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nesse percurso a autora defendeu uma proposta de renovação metodológica da História, que passava inclusive pela perda da sua especificidade com a introdução dos Estudos Sociais nas escolas. Tal perspectiva vinha tinha conformidade com às reformas educacionais promovidas durante a Ditadura Militar.

Na análise do "jogo de referências" presente nas obras didáticas percebemos um diálogo com autores que contribuíram para a configuração de um paradigma educacional: a pedagogia tecnicista. O arsenal teórico-metodológico utilizado pela autora se assemelha àquele mobilizado pelos militares nos processos de reformas educacionais.

Diante desse cenário, compreendemos que a "ordem desejada pela autoridade que encomendou" (CHARTIER, 1998) as obras didáticas nos

permite compreender a autoria enquanto uma atividade que, apesar de criativa, é limitada pelas determinações políticas, culturais e econômicas do contexto de produção do escrito, o que entendemos como a "materialidade do escrito". Essa percepção não significa que o livro é um reflexo puro e simples do contexto em que foi produzido, mas que é impossível o compreendermos sem considerarmos as condições em que ele foi produzido.

Ainda consideramos que ao negar a influencia norteamericana na introdução dos Estudos Sociais no Brasil em entrevista, Lydinéa parece exemplificar a duplicidade da autoria exposta por Borges no conto que introduz esse texto. A autora aparenta dizer que, o que se lê nas publicações de história da Educação no Brasil não é exatamente o que aconteceu na prática. Esse movimento se assemelha ao de Borges que vê o seu nome circular entre os professores enquanto caminha por Buenos Aires.

Ao ouvir o que dizem os professores, Lydinéa reage defendendo como princípio pedagógico a contribuição para a introdução dos Estudos Sociais na escola brasileira. Esse movimento parece uma tentativa de afastamento do estigma de ter colaborado para as reformas educacionais promovidas na Ditadura Militar, que representaram profundos retrocessos para a educação brasileira. Dessa forma, a duplicidade do eu e da autoria parece indicar a existência de linha tênue entre o escritor e a escrita, que necessita da materialidade do escrito para se revelar.

Nesse caso específico, a materialidade do escrito nos permite observar que a escrita didática de Lydinéa Gasman contribuiu para a introdução dos Estudos Sociais na escola brasileira em conformidade com as reformas educacionais promovidas durante a Ditadura Militar.

Referências

ALBUQUERQUE, Manuel Maurício de. **Cadernos MEC.** História do Brasil 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1972.

ALBUQUERQUE, Manuel Maurício de. et al. **Atlas histórico escolar**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1968.

AVELLAR, Hélio de Alcântara. **História administrativa e econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1970.

AVILA, Fernando Bastos de. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1972.

BOURDIEU, Pierre. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 134-148.

BORGES, Jorge Luis. **O fazedor**. São Paulo: Editora Globo, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967. **Coleção de Leis do Brasil**, p. 30, Vol. 7, 1967.

CARVALHO, Delgado de; RIEMER, Anna Maria Delgado de Carvalho. **Cadernos MEC.** História da América. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da UNB, 1998.

_____. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Carlos: UdUfscar, 2014.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil** (**1938-1984**). São Paulo: PUCSP, 2011. 252f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. As políticas para o livro didático durante a Ditadura Militar: a COLTED e a FENAME. In: **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 45, jan./abr., 2015, p. 85-102.

GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James Braga Vieira. **Guia metodológico para Cadernos MEC**. História. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

_____. **Cadernos MEC**. História Geral 1: Antiga e Medieval. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

_____. **Cadernos MEC**. História Geral 2 moderna e contemporânea. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

GASMAN, Lydinéa. Reflexões em tôrno do ensino e da História. In: **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 7 (14), 1968, pp. 20/28.

_____. Possibilidade de uma Didática Não-Diretiva: Teoria de Rogers e Didática. In: **Curriculum**, Rio de Janeiro, 10 (1), jan./mar, 1971, pp. 29-46.

Documentos históricos brasileiros. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/ Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2013.

STEFFAN, Elvira Roque. **Cadernos MEC.** História do Brasil 1. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Nacional de Material Escolar, 1970.

EM MEIO A CADERNOS DE UMA PROFESSORA POLIVALENTE: UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS DAS AULAS DE ESTUDOS SOCIAIS (COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRGS – 1978- 1986)

Dóris Bittencourt Almeida[1]

Uma professora polivalente no Colégio de Aplicação/UFRGS

Neste texto, investigam-se cadernos de planejamento de uma professora do Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS), que os conservou por muitos anos. Foram selecionados seis cadernos em que Isabel Loss, professora polivalente, descreve suas aulas para a sexta serie do primeiro grau de ensino, entre os anos 1978 e 1986[2]. Objetiva-se problematizar esses escritos, testemunhos da cultura escolar[3], na perspectiva da singularidade das escritas ordinárias. Metodologicamente, o foco do estudo consiste no exame dos artefatos, sobretudo no que se refere às práticas das aulas

1. Doutora em Educação, graduada em História, professora de História da Educação da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS. E-mail: almeida.doris@gmail.com

2. Foram examinados os cadernos dos seguintes anos: 1978, 1979, 1982, 1984, 1985, 1986.

3. VinãoFrago explica que a escola possui uma cultura escolar, mais precisamente culturas escolares, ou seja, um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola, em diferentes níveis, considerando as questões sociológicas, antropológicas, históricas, e as práticas cotidianas que constituem essa instituição. Por esse conjunto de aspectos institucionalizados, o autor entende "as práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, objetos materiais, funções, usos, espaço, materialidade física, simbologia, (...). Alguém dirá: tudo. E é certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: feitos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer" (1995, p. 68-69).

de História, como componente curricular, em suas recorrências, interfaces com outros campos disciplinares e transformações ao longo dos anos. Tais práticas se inscrevem em um modelo de escola considerado de vanguarda pedagógica a partir de sua idealização pelas professoras Graciema Pacheco e Isolda Paes[4].

Sobre o colégio, cabe dizer que foi fundado em 1954, pela Faculdade de Filosofia, vinculada ao Departamento de Educação. Entre seus objetivos, buscava promover a prática docente de estagiários dos Cursos de Licenciatura da Universidade, bem como, legitimar-se enquanto campo de investigação pedagógica (Schutz, 1994). Em 1971, logo após a Reforma Universitária[5], a Faculdade de Filosofia teve seus cursos desmembrados, fato que promoveu a constituição da Faculdade de Educação como unidade acadêmica.

A Faculdade de Educação dividiu, até 1996, o mesmo prédio no Campus Central da UFRGS, que havia sido construído para outros fins[6]. Em termos pedagógicos, o CAp emerge como instituição com forte difusão dos discursos de renovação educacional, que tiveram um papel importante na constituição do *ethos* da escola, bem como no que se refere à formação dos professores [7].

Com relação à formação de Isabel Loss, sabe-se que cursou a Escola Normal no Colégio Sevigné,[8] em Porto Alegre. Em seguida, graduou-se em Ciências Sociais na PUCRS[9]. Em 1978, começou a lecionar no Colégio

---

4. O Colégio teve a presença constante de Graciema Pacheco, por vinte e sete anos à frente da instituição (1954-1981). Ao lado dela, estava Isolda Holmer Paes, como Vice-Diretora, por cerca de vinte anos (Lima, 2016).
5. Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540 (28/11/1968).
6. A proposta original do prédio era sediar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no RS.
7. Para maiores informações consultar Lima e Almeida, 2018.
8. O Colégio Sevigné foi fundado em 1900 em Porto Alegre por Emmeline Courteilh esposa do cônsul da França, instituição voltada à formação docente para mulheres. Para maiores informações, consultar Werle, 2008.
9. Informações concedidas pela professora

de Aplicação, como professora polivalente[10] da quinta e sexta série do primeiro grau de ensino, instituição em que permaneceu até 2012, quando se aposentou. Para melhor entender o conceito da polivalência na docência, é preciso lembrar que os fundamentos do CAp buscaram aproximações das *Classes Nouvelles*[11] francesas, que defendiam, método que defendia a ideia de poucos docentes trabalhando com os estudantes, a partir do entendimento que, desse modo, se promoveria uma transição mais harmônica para os outros graus do ensino. Os estudos indicam que essas concepções fundamentaram a polivalência no Colégio de Aplicação, a partir dos anos 1960.

Entretanto, pela análise dos cadernos, foi possível perceber que a polivalência adquiriu diferentes nuances ao longo dos anos. Nos primeiros anos (1978 a 1983), a professora trabalhava com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. A partir de 1984, houve mudanças, e ela começou a atuar como polivalente responsável apenas pelas áreas de Português e Estudos Sociais[12]. No

---

10. A designação, sexto ano polivalente (que nos anos 1970 designou-se sexta série polivalente), os motivos para sua instalação e o público a que se destinava relacionam-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 ao determinar que o Ensino Primário tivesse no mínimo, quatro séries elementares que poderiam ser estendidas por mais duas, complementares. Estas últimas séries, quinta e sexta, deveriam ser ministradas àqueles que não iniciassem o Ensino Ginasial após o término do quarto ano primário e objetivava a ampliação dos conhecimentos do aluno "iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade" (BRASIL, 1961, p.6). Para os alunos que cursavam as séries complementares, conforme a legislação era permitido o ingresso na 2ª série Ginasial, mediante aprovação em novo Exame de Admissão. Para maiores informações, consultar Lima, 2016.

11. O CAp é uma escola que manteve o propósito de buscar novos métodos de aprendizagem, entre eles Classes Experimentais Secundárias, que objetivavam a constituição de um campo de ensaio para aplicação de métodos pedagógicos, bem como de novos tipos de currículos.Por meio dessas Classes, idealizava-se uma escola que conciliasse o desenvolvimento intelectual e as habilidades práticas, por meio de currículo diversificado nos moldes observados especialmente na França. Portanto, infere-se que as Classes Experimentais brasileiras sejam apropriações das*Classes Nouvelles*francesas, considerando a circulação de educadores entre Brasil e França, naquele contexto (Lima e Almeida, 2018).

12. Essa informação foi localizada em uma lista de materiais colada no caderno de 1986, em que está escrito os nomes das professoras responsáveis pela polivalência de Português-Estudos Sociais e Matemática-Ciências.

caderno de 1985, nas últimas páginas escreve um texto explicando esse modo de ensino:

> "O por que da polivalência? A polivalência integral em quinta série e a semi-polivalência em sexta série tem o objetivo de atender as características peculiares de alunos desta faixa etária. A principal característica a ser considerada é a emocional... um pouco de referências, alguém que lhe assegure estabilidade e segurança dentro do mundo escolar que para muitos é a continuidade das séries iniciais e, para outros, que ingressaram no Colégio de Aplicação nesta fase de escolaridade é uma experiência inédita repleta de expectativas, expectativas essas alimentadas pelas famílias" (caderno de 1984).

Na sequência, o texto explica que o conteúdo trabalhado em cada série é desenvolvido "de forma não compartimentada, facilitando ao aluno constantes ocasiões para estabelecer relações, chegar a conclusões e emitir opiniões próprias formados à luz do que estudaram e elaboram" (1985). E, em relação à polivalência de Língua Portuguesa e Estudos Sociais, informa-se que a intenção é integrar os conteúdos "naturalmente na forma em que vão surgindo e não artificialmente, propiciando um conhecimento mais amplo e facilitando ao aluno constantes ocasiões para estabelecer relações, chegar a conclusões e emitir opiniões próprias formados à luz do que estudaram e elaboram" (1985).

Em outro caderno (1982), encontrou-se uma folha solta que explica a "avaliação dentro da polivalência (Estudos Sociais e Português)". Explica-se o propósito de uma avaliação integral, pois "só há condições de compreender e transferir bem o conteúdo de História e de Geografia se o aluno realmente souber, ouvir, ler e escrever decodificando a mensagem implícita e explicita tanto de uma como de outra disciplina". Ainda, o texto defende que a avaliação deve considerar "o interesse do aluno, sua participação em grande e pequeno grupo, bem como seu envolvimento no trabalho individual pontualidade na entrega das tarefas (...)".

Essas informações acerca da polivalência no CAp permitem que se perceba a intenção de promover uma educação imbuída dos ideais escolanovistas, ancorada nos princípios das classes experimentais francesas. Ao que tudo indica, havia naquele contexto escolar a preocupação em conhecer o aluno, em respeitar suas características etárias, por meio dos estudos de Psicologia, e, assim, mapear seu desenvolvimento. Essas concepções seriam a base para construir uma escola que tinha por objetivo maior oferecer um ensino qualificado para seus estudantes.

Arquivos pessoais de uma professora guardados no Arquivo da FACED/UFRGS

Os cadernos, objeto de investigação deste texto, hoje habitam o Arquivo de Memórias da Faculdade de Educação da UFRGS, afinal "a memória se enraíza no concreto, no espaço" (Nora, 1993). O referido Arquivo conserva inúmeros documentos históricos, produzidos pela instituição ao longo dos anos, em suas mais diferentes instâncias. O Arquivo da FACED pode ser compreendido como uma espécie de *refúgio*, em meio às pressões do cotidiano de estudo e de trabalho. Como lugar, garante "vínculos entre passado, presente e futuro" (Anhein, 2018, p. 131), afinal mantém-se uma presença de testemunhos de tempos pretéritos que aspiram a presença também no futuro. Se interessa pelos "resíduos da escola que guardam segredos que afetam os silêncios da História da Educação" (Escolano, 2017, p.38). Na esteira desse pensamento, Nora diz que "os lugares de memória são antes de tudo restos" (1993, p.12), restos do que passou,"fragmentos de verdade, ofuscantes de nitidez e de credibilidade" (Farge, 2009, p. 27).

Neste sentido, para além da organização da documentação de caráter oficial, desenvolvemos um arquivo de memórias orais de professores e de estudantes egressos, em constante ampliação[13]. E também fazemos um investimento na produção e organização de arquivos pessoais de

13. O arquivo de memórias orais da FACED conta com mais de 50 entrevistas com professores, funcionários e estudantes egressos do Curso de Pedagogia, disponíveis para consulta local.

professores. Por meio da metodologia da História Oral, desenvolvemos entrevistas e, nestes contatos, procuramos seduzir professores, funcionários e estudantes egressos, a fim de que façam doações de seus materiais de trabalho/estudo acumulados pelo tempo. Esse não é um trabalho fácil, pois, na maioria das vezes, esses gestos de entregar *coisas* que são nossas, que são íntimas, demandam sensibilidade e confiança naquele que se torna uma espécie de guardião das memórias do outro.

Sue McKemissh (2013) considera os arquivos pessoais, notadamente os cadernos, como registros que oferecem "testemunhos de nossas interações com os outros, no contexto de nossas próprias vidas e do lugar que ocupamos nas deles". São, assim, "provas de nossa existência, de nossas atividades e experiências" (p. 244). Reitera-se a importância do Arquivo de Memórias da Faculdade de Educação constituir-se como espaço de acolhida de arquivos pessoais, respeitando as peculiaridades dos modos como cada sujeito organizou *suas relíquias*: há alguns que se constituem de cadernos íntimos, outros formados por conjuntos de papeis variados, e ainda aqueles, como os de Isabel Loss, que são formados por cadernos de planejamento escolar. Pode-se dizer que todos, em que pesem suas especificidades, são dotados de complexidade, exigem cuidado e extrema atenção nas investigações que se debruçam sobre eles.

Com relação aos cadernos, entendidos aqui como arquivos pessoais da professora Isabel, importa explicar o percurso que trilharam. Interessante saber que foram produzidos nas dependências do mesmo prédio que hoje se encontram. Como dito anteriormente, o Colégio de Aplicação, durante muitos anos, ocupou alguns andares do edifício que hoje é utilizado exclusivamente pela Faculdade de Educação. Entre 1970 e 1996, as duas instituições dividiram o mesmo espaço. É lá que os cadernos foram criados, depois passaram muitos anos guardados na casa da professora e, em 2012, retornaram para seu lugar de origem: *a torre azul*[14].

14. A expressão "torre azul" era utilizada pelos estudantes do CAp ao referirem-se ao prédio da escola, em seus nove andares, destacando-se na arquitetura arrojada em meio ao Campus Central da UFRGS. Este tema foi abordado por Grimaldi e Almeida, 2018.

Hoje habitam, junto com outros tantos documentos, a sala 610, em que funciona o Arquivo de Memórias da Faculdade.

Foi assim que, há alguns anos, em um dia qualquer, recebi um telefonema da professora que, em vias de aposentar-se, manifestou a vontade de desfazer-se de seus cadernos. Naquele tempo, eu nem pensava no trabalho com esse Arquivo, mas, como historiadora da educação que sou e encantada por papeis escolares, prontamente me coloquei à disposição para acolher sua doação. Ao que tudo indica, não era seu desejo simplesmente colocar fora um produto de tantos anos de trabalho. Mas, por estar se retirando da escola, também não queria mais que os cadernos ficassem consigo. Desse modo, escolheu alguém e uma instituição a quem confiar seus escritos, assegurou, assim, um lugar no presente e no futuro para esses artefatos do passado. Pode-se pensar nas subjetividades que motivaram a autora para os "gestos de guardar" (Cunha, 2017, p. 189), permitindo que deles não se desfizesse em todos esses anos. É provável que, por bem querer aos cadernos, Isabel os tenha preservado, em meio a outros objetos pessoais.

No Arquivo da Faculdade, esses cadernos representam um conjunto documental importante. A professora, ao longo dos anos de trabalho, fabricou-os com artesania, em que estão implicadas dimensões autobiográficas na sua construção. Arquivar é um modo de testemunhar, de deixar registradas nossas memórias, nossas relações com os outros, enfim, *nosso lugar no mundo*. Embora carreguem uma marca institucional, também compõem um arquivo pessoal. Trazendo mais uma vez Sue McKemmish (2013) para a discussão, esses cadernos constituem-se em "provas de mim", mas também "provas de nós", ou seja, esses escritos de Isabel acerca de suas aulas no Colégio de Aplicação, representam indícios da cultura escolar daquela instituição especificamente e daquela temporalidade.

Ao recebê-los, mantive uma atitude de reverência diante da professora. Considero tais artefatos como verdadeiros relicários, pois poucos sobrevivem à sua vida útil, tendo em vista que, na maioria das vezes,

o descarte costuma ser seu destino final. Neste sentido, Cunha reflete acerca desses documentos, concebidos como "relíquias" e explica que "trazem consigo histórias, acontecimentos, lembranças, memórias, pois que estão imbuídas de significados e de qualidades de representação que vão alem de suma situação original" (2007, p. 84).

Notadamente em relação aos cadernos enquanto fontes para o campo da História da Educação cabe dizer que houve um tempo em que não tinham a notoriedade que hoje possuem. Mas, diante do contexto da ampliação da noção documental, esse suporte de escrita passou a ser valorizado, em sua interface com "a preocupação dos historiadores em examinar o vivido na sala de aula" (Mignot, 2008, p. 7). Castillo Gomez (2012) observa o quanto vem se alargando o interesse por esses documentos, como uma dívida da História da Educação para com os materiais da ordem do comum, e, ao mesmo tempo, enfatiza a "inquietude por sua busca", afinal, sabemos que não são produzidos com vistas à perenidade. Tal situação reforça o entusiasmo dos pesquisadores ao se depararem com esses conjuntos documentais. É como o encontro de um *tesouro* que pode, enfim, ser explorado.

Em cada caderno: um pouco da professora, em meio a protocolos e à cultura escolar

Os cadernos de planejamento em questão podem ser concebidos como representações do real, como janelas entreabertas, deixam ver um pouco de sua autora, das práticas de ensino, das metodologias trabalhadas, das concepções pedagógicas da escola, enfim, evidenciam aspectos das políticas públicas de educação de uma determinada época.

Os cadernos de Isabel Loss apresentam protocolos de escrita comuns a cadernos de professoras, portanto, em alguma medida, permitem que sejam definidos como escrituras disciplinadas (Meda, 2014). Não seguem uma estrutura idêntica, embora a análise permita dizer que eles seguem modos semelhantes de descrição das aulas. Nenhum dos cadernos analisados foi utilizado até o fim, em todos eles, encontram-se muitas folhas vazias.

Em relação à materialidade dos artefatos, destaca-se que são de grandes dimensões, em espiral, cada um contando com, em média, duzentas folhas, em que ela expõe suas aulas. Nenhum deles foi encapado. Um aspecto a ser ressaltado é o fato da professora não ter o hábito de colar folhas nos cadernos e sim guardá-las dentro deles: textos mimeografados, trabalhos de alunos, rascunhos seus, folhas com listas dos nomes de alunos com avaliações dos mesmos, lâminas para projeção, envelopes, testes de alunos, reportagens de jornais.

Entre os papeis conservados, observa-se que tinha o hábito de escrever lembretes para ela mesma, por exemplo, "perguntar sobre a viagem à serra, como orientar e aproveitar o máximo" (1978), ou então, "perguntar a Liane, como fechar o atual estudo, serra – economia, história dos imigrantes..." (1978), e este, "olhar pastas, cadernos" (1984). Sendo 1978 seu primeiro ano como docente da escola, é possível que buscasse orientações indagando as colegas mais experientes, como referências para o seu trabalho. Comove mexer nos cadernos e encontrar uma folha dobrada com uma mensagem de mãe de aluno, datado de 03/12/1984, esquecido em meio aos planejamentos. Diz o seguinte: "Prof. Isabel, seria possível dispensares o Emerson às 17h10 min? Pois marquei neurologista as 17h30 conforme solicitação da psicóloga (particular), ok! Desde já muito grata". Esses "bilhetes" são escritos aparentemente banais, mas que evidenciam práticas da cultura escolar, colocando em cena diversos interlocutores: a professora, suas colegas, seus alunos e mães. Esses pequenos escritos demonstram sinais do cotidiano escolar no que ele tem de mais íntimo, revelam subjetividades de uma professora iniciante que desejava acercar-se da sabedoria das colegas mais experientes, que guardava mensagens de mães de alunos. Quem seria Emerson? Que *problemas* teria este estudante?

As anotações nas últimas páginas dos cadernos são preciosas porque comumente escapam do regramento que caracteriza a escrita nas páginas anteriores. Assim, nesse espaço final do caderno, em 1985, indica pelo título "Caderno de caligrafia" os alunos que, no seu entender,

precisavam fazer uso dessa prática de escrita. Tal evidência faz pensar que o uso da caligrafia ainda era recorrente naquela temporalidade, mesmo para estudantes que já houvessem concluído os anos iniciais de alfabetização. Em 1986, divide as últimas folhas em quatro espaços/quadrados e coloca os nomes de todos os alunos, com observações acerca de alguns. De muitos, nada diz e de outros escreve "é atento e participante, trabalha muito bem, suas contribuições positivas sempre acrescentam algo. Ótimo relacionamento com os colegas" ou "não traz os materiais quando se pede, esquece os livros da biblioteca. Desorganizado, não faz os trabalhos solicitados. Esquece tudo". Nesse mesmo ano, no espaço final, descreveu os "projetos individuais dos alunos", prática curricular da escola. Aqui reproduzo alguns dos títulos dos projetos: "Cinema gaúcho", "Crescimento do feijão", "Influencia do vídeo game na vida das crianças", "Cobras", "Como cuidar do coração pelo alimento", "A história do dinheiro no Brasil", "Super heróis", "Aves".

Ao folhear os cadernos, observa-se que há marcas pessoais nos modos de sistematizar suas aulas, parece que os organizava *a seu modo*, sem muita preocupação com esmero. Produz uma lógica própria, descrevendo a rotina diária, para assim melhor trabalhar. Essas observações levam a acreditar que esses materiais fossem manuseados exclusivamente por ela, não passavam pelo crivo de seus superiores, e essa constatação acentua uma dimensão autobiográfica, às vezes menos evidente em outros cadernos[15].

Neste sentido, em meio ao garimpo, observaram-se aspectos de ordem pessoal nos suportes de escrita. Em junho de 1986, Isabel registrou, no dia 25, "Faltei, doença do pai" e nos dias subsequentes escreveu "Faltei Luto". Também os dias de greve, como eventos que mobilizaram docentes da escola pública nos anos 1980, foram destacados em letras maiúsculas. Em 1986, no dia 15 de maio registrou "GREVE", sendo que

15. Pesquisas sobre cadernos escolares de alunos e de professores foram objeto de estudo em Almeida, 2016 e Rosa e Almeida, 2018.

a paralisação estendeu-se até 03 de agosto, quando anotou "Retorno oficial do Colégio de Aplicação, atividades no grande grupo com explicações sobre o movimento e o por que do retorno. Manifestações dos alunos e sugestões para reformular o calendário escolar". O retorno oficial das aulas ocorreu, de fato, dia 26 de agosto, quando reencontrou seus alunos. Para este dia, planejou o seguinte para recebê-los: "Conversar: sobre a greve (livre) sobre o que fizeram durante este período e o que leram. Como gostariam que o ano letivo transcorresse daqui para a frente?" Em seguida, indica o trabalho a ser feito "após os alunos externarem oralmente os seus sentimentos, convidá-los a escrever em forma de redação o que sentiram com a greve, o que pensaram, o que fizeram, o que planejaram" (1986).

A autora também fez uso das contra capas para anotações diversas, como listas de livros que emprestava e para quem. Nesses registros de empréstimos, constam os títulos "Anarquistas graças a Deus", "Relatório do GEEMPA", "Admirável mundo novo" (1983)[16]. Por meio da observação minuciosa desses e de outros escritos de Isabel, podem-se conhecer alguns autores que faziam parte de seu repertório intelectual e que compareciam em suas aulas. Assim, no verso da capa do caderno de 1984 aparecem títulos de livros de História, "História da América", de Elza Nadai, "História Econômica do Brasil", de Caio Prado Junior, "Educação e Sociedade" (s/a) e "um artigo" de Marilena Chauí. Chama a atenção a aula do dia 11 de junho de 1985, quando planejou "ler para os alunos alguns trechos do livro Desenvolvimento Econômico e Evolução Urbana de Paul Singer", importante intelectual. Aqueles foram anos marcados

16. "Anarquistas graças a Deus" é um romance escrito por Zelia Gattai, publicado em 1979. Por meio de uma narrativa autobiográfica, a autora conta as memórias de sua família em São Paulo, no inicio do século XX. "Admirável mundo novo", de autoria de Aldois Huxley, narra uma distopia em que a trama se desenrola em Londres, no ano de 2540. O GEEMPA, Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemático em Porto Alegre, manteve intensas relações com a Faculdade de Educação/UFRGS, tendo entre suas fundadoras a professora Ester Grossi. Foi precursor nas discussões acerca de metodologias para o ensino da Matemática.

pelo fim dos governos militares no país e o fato da professora acercar-se de pensadores como Marilena Chauí e preocupar-se em trazer Paul Singer para as suas aulas diz muito acerca de suas posições políticas e sociais naquele momento em que o país apostava em um novo tempo de luta pela redemocratização.

Aulas de História, em tempos dos "Estudos Sociais"

Após refletir, ainda que minimamente, acerca da relevância dos arquivos pessoais para as pesquisas inscritas no campo da historiografia da educação, de situar a instituição educativa em que os cadernos foram produzidos, e de conhecer um pouco dos cadernos e de sua autora, aqui a intenção é analisar o que esses suportes de escrita, guardados por tantos anos, são capazes de fazer/dizer acerca das aulas de História, inseridas nos "Estudos Sociais", expressão que representava as disciplinas de História e Geografia, da sexta série polivalente no Colégio de Aplicação entre os anos 1978 e 1986. A análise incidiu na perspectiva de um rastreamento de cada artefato individualmente, avaliaram-se suas especificidades e desenvolveu-se uma mirada no sentido de identificar práticas referentes às aulas de História, em suas regularidades e dissonâncias, ao longo dos anos.

Antes desse exame, cabe refletir acerca da historicidade do ensino de História no Brasil, sobretudo considerando os anos 1970 e 1980. Sabemos que a grande marca do ensino de História, ao longo do tempo, tem sido forjar determinada identidade nacional em contextos de laicização dos Estados Nacionais. Mas, aproximando-se da temporalidade da pesquisa, em primeiro lugar, importa trazer para a discussão as implicações da Lei 5692/71, instituída pela Reforma da Educação Básica, para as disciplinas de História e Geografia. Pela legislação em questão, produto dos governos militares no país, criou-se o ensino por áreas de conhecimento, descaracterizou-se o ensino de História e Geografia no primeiro grau de ensino, portanto, negou-se o estatuto de disciplinas autônomas e ambas passaram a ser integradas sob a nomenclatura de "Estudos Sociais" (Nadai, 1993; Fonseca, 2003).

Como premissas básicas, importa lembrar que durante os governos militares caracterizou-se acentuado tecnicismo pedagógico, clara tendência de disciplinarização da sociedade, mantendo intensas aproximações dos Estados Unidos. Os conteúdos de História, na disciplina Estudos Sociais, via de regra, apresentavam perspectivas substancialmente políticas, generalizantes, com pouco espaço para as particularidades, em que se reproduziam práticas de períodos anteriores, pautadas na memorização de datas, no destaque a fatos escolhidos como relevantes para o conhecimento histórico, exaltando a exemplaridade de determinados personagens, condenando tantos outros ao esquecimento (Martins, 2014). A História, mais uma vez, durante os anos 1970 e 1980, estava a serviço do Estado para justificar um projeto de governo (Fonseca 2003).

Feitas essas considerações acerca dos estatutos legais do componente curricular "Estudos Sociais", chega-se ao momento de analisar como tais práticas comparecem nos cadernos. Reforça-se o fato da primeira diferença entre a polivalência da professora, pois, de 1978 a 1982, os cadernos contemplam a polivalência em sentido mais amplo, englobando conteúdos de Matemática, Ciências, Português e Estudos Sociais. A partir de 1984, constam apenas conteúdos de Língua Portuguesa e Estudos Sociais. Percebe-se que talvez tenha sido mais fácil para a professora promover uma integração desses saberes, considerando as aproximações nesses campos do conhecimento.

Em todos os cadernos, a professora apresenta os horários das disciplinas durante a semana. Às quartas feiras à tarde, em 1979, destaca que havia para ela "assessoramento em Estudos Sociais", situação comum no Colégio de Aplicação, recorrente em outros componentes curriculares. Podemos supor que tal assessoria fosse responsabilidade de professoras da Faculdade de Educação, considerando as relações entre as duas unidades de ensino na UFRGS.

Entre 1978 e 1983, observa-se que previa quatro horas aula para Estudos Sociais, sendo um período às segundas-feiras e os outros três juntos, às sextas-feiras. Nos cadernos desses anos, vê-se que se misturam

eventos do calendário cívico e cristão com aulas de Estudos Sociais, por exemplo; usava-se o tempo desse componente curricular para ensaios e comemorações alusivos à Páscoa, Dia das Mães, Semana Farroupilha. Além disso, valia-se do tempo da aula de Estudos Sociais, geralmente às segundas-feiras, para discutir com a turma questões comportamentais/disciplinares, também para comemorar aniversários, desenvolver aulas sobre sexualidade em separado para meninas e meninos. Como exemplo dessa prática, destaco o escrito em 9 de março de 1982, "fazer com os alunos um levantamento de alguns itens (normas) para que haja em sala de aula uma boa e produtiva convivência", completa na margem, "tomou todo o período". Em outra ocasião, ainda nesse período de segunda-feira, em abril de 1983 diz, "conversa com os alunos sobre vários problemas que vêm aparecendo em aula como: muita conversa, pouco interesse, tipos de aula, formas de arrumar a sala para melhor produção".

Cumpre dizer que nos anos seguintes, até 1986, não mais se evidenciam essas práticas. O que se pode inferir? É possível que, nos anos 1970 até os primeiros anos da década seguinte, no CAp, ainda sobrevivessem concepções em que aulas de História confundiam-se com temas do calendário cívico e cristão e a professora aproveitasse esses períodos, talvez acreditando que seriam aqueles que mais se aproximavam de tais eventos celebrativos. É preciso dizer que essas práticas eram recorrentes no ensino de História, não sendo uma prerrogativa do Colégio de Aplicação. Mas chama-se a atenção para o fato de, mesmo numa instituição com a marca de uma determinada vanguarda pedagógica, ainda permanecerem em fins dos anos 1970, esses entendimentos em relação ao ensino de História e Geografia.

Entretanto, a marca da vanguarda pedagógica da escola pode ser constatada em várias páginas dos cadernos da sexta série polivalente. Ressalto as visitas de estudo previstas em cada ano letivo. Em todos eles, há registros de duas grandes saídas de campo: para Rio Pardo, Caxias do Sul e Garibaldi, Tramandaí, Missões Jesuíticas, São Leopoldo. O propósito era oportunizar experiências de aprendizagem de História e

Geografia para além da sala de aula. Assim, os estudantes poderiam conhecer aspectos da colonização portuguesa na cidade de Rio Pardo, observar os traços da imigração alemã e italiana em São Leopoldo, Caxias do Sul e Garibaldi, estudar as características do litoral rio-grandense na viagem a Tramandaí e vivenciar as marcas deixadas por jesuítas e guaranis em um dos Sete Povos das Missões.

Percebe-se uma preocupação da professora em planejar cuidadosamente essas saídas e retomar o que foi visto no retorno às aulas. Em 1982, o foco de estudos era "a serra", em maio trabalhou "as origens da imigração alemã e italiana" por meio de pesquisas em grupo e, na sequência, fizeram viagem a Caxias do Sul, Farroupilha e Garibaldi. Antes da saída, escreve no caderno que "os alunos durante dois períodos tiveram livre acesso à biblioteca para consultarem sobre o trabalho de imigrações. A professora ficou em sala de aula dando assessoramento a quem pedisse, ajudando a procurar em livros, discutindo o assunto e complementando informações". Tal registro indica uma disposição em promover momentos de maior autonomia dos estudantes por trabalharem sozinhos, longe da docente. Outro exemplo é em 1985, quando iniciaram o estudo das Missões Jesuíticas, solicitou aos estudantes que fizessem um levantamento de informações sobre o assunto para depois assistirem a um "áudio visual". Quando retornaram da viagem, discutiram "os aspectos atuais das Missões". A professora propôs a seguinte questão: "Se você fosse um índio das Missões Jesuíticas, como reagiria às investidas dos paulistas? Tente caracterizar o cenário da época". Além disso, verifica-se que havia saídas mais curtas ao Planetário da UFRGS para estudos de Geografia e ao Salão de Atos da UFRGS a fim de assistirem peças de teatro. Passeios na Feira do Livro da Cidade, atividades variadas no Parque da Redenção, visitas a exposições em diferentes museus, como a exposição de Leonardo da Vinci em 1986, idas ao cinema, produziam um incremento cultural ao currículo escolar. É possível que a localização geográfica da escola, próxima ao Parque da Redenção e junto ao Centro Histórico da cidade, facilitasse esses deslocamentos, considerando também que naquela

temporalidade era outra a relação das pessoas com a região central da cidade, lugar em que ainda resistia uma vida cultural e comercial.

A partir de 1984, observa-se uma ênfase na intenção de valorizar aspectos subjetivos da aprendizagem, pois é solicitado que o estudante demonstre suas percepções acerca do que aprendeu e também se posicione diante dos fatos. Nesta perspectiva, ao trabalhar a Inconfidência Mineira, em 1984, apresentou essas questões: "Será que Tiradentes foi um líder? Será que Tiradentes realmente corresponde à idéia de herói que atualmente é cultivada? Por que só Tiradentes foi enforcado e esquartejado?" Em 1985, a interdisciplinaridade passa a ser mais evidente nas intenções de aproximar o estudo de temas de História das aulas de Português. Em uma dessas propostas, trouxe para a aula um texto sobre "O Aleijadinho" e, ao mesmo tempo, poemas de Carlos Drummond de Andrade. Como continuação, trabalhos com expressão oral foram desenvolvidos: "procura caracterizar o espaço onde se desenrola a vida do Aleijadinhho e a época em que ele viveu e criou sua obra". E chega o momento da proposição de discussões que envolviam conhecimento da História, reflexão sobre as desigualdades étnico-raciais e sociais do país, seguida de apreciação pessoal do estudante. Nas palavras da professora:

> "procura responder: o pai do Aleijadinho era um carpinteiro português em Vila Rica. O que sabes sobre a vida das pessoas (trabalho, profissões, relacionamento, cultura, etc) que se fixavam na região de mineração no século XVII? A mãe de Aleijadinho era uma escrava alforriada. O que significa ser escrava alforriada? Sendo mulato, quais eram as chances do aleijadinho e de outros nas mesmas condições de se integrar na sociedade que se formava?" (caderno de 1984).

Reflexões acerca de temáticas étnico-raciais comparecem nos cadernos de diferentes modos. Em 1984, os estudantes envolveram-se na "Gincana indígena". Chama a atenção a data escolhida para este evento: outubro e não abril, como talvez fosse o esperado naquela temporalidade.

Desenvolver a gincana em outubro teria sido uma estratégia pensada pelas professoras para romper com a tendência de trabalhar os temas indígenas apenas no dia 19 de abril? É possível que sim. As "tarefas" que deveriam ser cumpridas pelos participantes eram:

> "trazer o máximo de objetos indígenas, explicar como é feita a utilização dos objetos, desenhar um índio caracterizado, demonstrar uma dança indígena, apresentar um componente do grupo com o rosto caracterizado de índio, citar no mínimo três tribos indígenas com suas características, apresentar uma lenda indígena, citar cinco índios famosos, fazer um discurso com temas indígenas" (caderno de 1984).

Comumente, essas atividades desafiadoras mobilizam os estudantes a engajarem-se na temática proposta. É bem provável que a intencionalidade pedagógica fosse exatamente essa, de conduzi-los a refletirem acerca dos indígenas no país, de um modo diferente, questionando estereótipos ainda vigentes nos anos 1980 em relação aos povos originários. Como atividade avaliativa[17], a professora apresentou um texto sem autoria, intitulado "O indígena é preguiçoso?", em que defende a posição contraria, algumas idéias do texto são: "criou-se essa imagem do indígena. E quem criou foram os brancos colonizadores...". Em seguida, as perguntas a serem respondidas:

> "Consideras o estudo do indígena importante? O modo de viver dos indígenas pode ser considerado atrasado? Por quê? Por que era conveniente aos brancos que o indígena fosse visto como preguiçoso? Na tua opinião, o que levava os portugueses a se acharem no direito de escravizar os índios? O branco e o indígena tinham idéias diferentes sobre o trabalho. Explica como percebes essas diferenças" (caderno de 1984).

17. A atividade avaliativa também traz questões gramaticais, especificamente sobre sujeito e predicado, usando frases sobre índios, em intenção interdisciplinar.

Essas atividades propostas remetem à discussão sobre como o CAp difundiu na sexta série determinadas concepções referentes aos indígenas. É preciso ter vista que muitos dos discursos contemporâneos acerca desse tema não estavam postos naquele contexto. Talvez por isso o uso da palavra "tribo"[18] e a solicitação que os participantes caracterizassem um índio. O que estaria sendo esperado dessa caracterização? Algum estudante desenharia um indígena portando calça jeans, tênis e camiseta? Importa dizer que nos anos 1980, a escola, em tese, ainda reforçava uma única representação desses povos, homogênea, como se só houvesse uma única cultura existente (Bergamaschi, 2012). Configurava-se uma visão atrelada ao passado, genérica, ao invés de promover um conhecimento das inúmeras etnias indígenas presentes em nosso país. Ao examinar esse trabalho desenvolvido, arrisca-se a dizer que o CAp avançava nessa discussão, demonstra, mais uma vez, estar afinado com as grandes questões da educação do Brasil, antecipando, talvez, práticas que ainda hoje não são consenso na escola brasileira.

Neste sentido formativo, cumpre destacar leituras e autores que compunham a cena escolar nas aulas da sexta série em relação interdisciplinar com os temas estudados pela História. Assim, comparecem nos cadernos de modo recorrente poemas de Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana e Augusto Meyer, crônicas de Paulo Mendes Campos, histórias de Monteiro Lobato. Em relação a Mario Quintana, a professora, em 1983, após apresentar o poema "Mapa da cidade", escreveu, "Quem viu o Fantástico[19] de domingo onde declamaram Mario Quintana? O que sabem sobre o autor? O que gostariam de saber? O que acham

18. Segundo Baniwa (2006), o Movimento Indígena, a partir dos anos 1970, discute as novas formas de organização política, social e econômica dos indígenas. Entende a nomenclatura índios que designa os habitantes originários das terras do Continente Americano, mantendo a nomenclatura, sem esquecer que ela é produto de erro histórico pelos espanhóis no final do século XV. O índio, portanto, é aquele nativo de um lugar e cada um pertence a um povo, a uma etnia, identificado por autodenominação própria.

19. Programa de televisão da Rede Globo, Fantástico, exibido aos domingos à noite, de ampla circulação naquela temporalidade.

que já leram da obra do autor?" E, depois, indicou a atividade a ser feita, "Escrever uma nova poesia, trazer uma música para inspiração, tu poderias transmitir o teu sentimento a respeito de nossa cidade como fez Quintana (ou bairro, ou rua, ou zona)?". Uma narrativa literária que apareceu em mais de um caderno é a obra "Os meninos da Rua da Praia", de Sergio Caparelli. Trata-se de um texto importante do ponto de vista formativo, de construção de cidadania por discutir a questão da exclusão social de crianças em Porto Alegre, tendo em vista que os protagonistas são meninos de rua que vivem no centro histórico da cidade.

Com relação aos textos trabalhados em aula, reforça-se a referência ao livro de Paul Singer lido para os alunos, conforme já mencionado. Os textos datilografados e mimeografados guardados em meio aos cadernos permitem que se identifiquem algumas fontes de consulta para planejamento de suas aulas. Para estudar a imigração alemã e italiana no RS, em 1982, valeu-se da Revista do Ensino[20], que reproduziu textos de Helga Piccolo do livro "Imigração européia no RS" e de Valmiria Sanches[21] "O italiano no Brasil". No fim da página, destacou para cada um "texto adaptado a partir de ..., Revista do Ensino, Porto Alegre ano XXI n. 154-155, 1974". Entretanto, logo em seguida, em 1986, outra fonte de consulta passa a se inserir nas práticas de leitura, a Revista Nova Escola[22], com o texto datilografado e mimeografado "O açúcar". É possível que, à medida que os anos 1980 avançassem, a Revista do Ensino deixasse seu lugar de fonte de pesquisa privilegiada, considerando a produção e circulação de

20. A Revista do Ensino tornou-se um referencial para o magistério, especialmente para as professoras primárias do RS. Nela publicavam-se artigos sobre a educação no país, apresentavam-se modelos de planejamento de aulas de Ciências, História, etc., apresentavam-se sugestões de livros e músicas para serem trabalhadas com os alunos, entre outros. E, em muitos casos, aparecem nos textos e imagens uma espécie de "modelo" da professora, que indicam padrões de comportamento, regramento moral, etc. Para maiores informações, ver Bastos, 1994.

21. Historiadoras, Helga Piccolo é professora da UFRGS, ambas escreviam textos historiográficos para a Revista do Ensino.

22. A Revista Nova Escola foi fundada em 1986 pela Editora Abril. Com edições mensais, era distribuída gratuitamente para escolas públicas do país.

outros impressos que se inseriam no mercado editorial e se introduziam nas escolas, como é o caso da Revista Nova Escola.

Também cabe destacar, em 1985, a presença de textos de Sandra Jatahy Pesavento "Historia do RS: a expansão rumo ao sul: o Prata", historiadora referência para a historiografia rio-grandense. Sobre o tema da escravidão no Brasil, os estudantes tiveram contato com reflexões de Fernando Henrique Cardoso, com o texto "O papel do escravo negro no Rio Grande do Sul" e "Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional", adaptados pela professora. Ainda sobre este tema, localizou-se a indicação da leitura do capítulo "Doce Brasil", do livro "História da Sociedade Brasileira", de Francisco Alencar. Acerca desses textos, a professora costumava solicitar que os alunos produzissem esquemas ou resumos sobre os mesmos, provavelmente na intenção de promover sistematização dos conhecimentos adquiridos. Não se identificou em nenhum caderno modelos de questionários, atividades comuns nas aulas de História naqueles anos, via de regra pautadas na mera memorização de datas e fatos. Vale colocar o que ela diz em 1985, "trabalhar com os alunos como se faz um esquema relendo o texto usado e destacando a idéia principal e as idéias secundárias", evidenciando a preocupação em instrumentalizar os estudos para o entendimento da atividade a ser feita.

Em 1978, o primeiro caderno analisado, a ênfase eram os conteúdos de História geral; iniciou o ano pela chamada "Pré-História", na sequência os estudos do Egito, Grécia, Roma. Vê-se que já havia tendência a práticas interdisciplinares, como o trabalho que propôs com mitologia grega, acerca das influências da Língua Grega na Língua Portuguesa, solicitando aos estudantes que, ao final das discussões, produzissem um "jornal sobre a Grécia".

Nos anos 1980, verifica-se uma mudança no sentido de aproximar mais os conteúdos da História das vivências dos estudantes. Assim, inicia todos os anos, a partir de 1982, propondo a atividade de construção de "árvore genealógica", aproveitando para relacionar com fatos da Linha do Tempo do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre, a partir da

história do sobrenome dos alunos. Assim escreve a professora: "pedir aos alunos que organizem a linha de tempo de cada um ano por ano ou a cada dois anos a partir do nascimento e indicando em ordem cronológica os fatos mais importantes que marcaram a vida de cada um e tracem a história familiar, a procedência" (1982). Em 1985, previu sobre essa atividade, "chamar a atenção para os que não fizeram o trabalho completo". Colocou um lembrete para si mesma naquele mesmo ano: "explicação do que é cronologia e divisão do tempo em séculos".

Em 1985 e 1986, nota-se que procurou organizar melhor a linha de estudos do sexto ano. Percebe-se que manteve a prática de iniciar o ano letivo pela construção de uma linha de tempo de cada estudante articulada aos fatos maiores da história do Brasil. Na sequência, o estudo do "Descobrimento" da América, diferenças entre a colonização espanhola e portuguesa, a chegada dos jesuítas, incluindo o Rio Grande do Sul. Apresenta-se o papel do Estado como "abastecedor de alimento e transporte", por meio do estudo de mapas do caminho do gado até Sorocaba.

Outro aspecto, em 1985, que chama a atenção é a abordagem sobre a história dos negros, para além do tema comum da escravidão. No dia 14 de maio, Isabel trabalhou uma reportagem de jornal intitulada "Movimento Negro nega a data de 13/05". Interessante que, em meio às folhas guardadas no caderno, estava a reportagem, na qual baseou sua aula. Assim registrou: "Leitura em voz alta pela professora, acompanhada de comentários do texto do jornal Zero Hora do dia 14/05 relacionando com o que foi estudado. Aula dialogada. Cada aluno redigiu uma apreciação sobre o que ouviu e discutiu e deverá trazer para amanhã". Pela proposição dessa atividade, pode-se observar o quanto estava atenta às informações que circulavam na grande imprensa, pois aproveitou uma notícia que foi publicada em 13 de maio para sua aula do dia seguinte, não perdendo assim a oportunidade de discutir um tema sensível na história da sociedade brasileira.

Por fim, é preciso ressaltar a presença de um trabalho com os alunos acerca dos movimentos que conduziram à elaboração da Carta

Magna do país em 1988. Desenvolveu em etapas o "Trabalho sobre a Constituição" em setembro de 1985. Em um primeiro momento individual, propôs que cada estudante elaborasse cinco perguntas sobre o assunto tratado em aula. Depois, solicitou que entrevistassem duas pessoas, "professor, advogado, político, procurar em jornais e revistas artigos sobre o assunto, sublinhando o que achou importante e colando em folhas de desenho". Após, reuniram-se em grupos com a tarefa de construir "um jornal sobre a Constituição e a Constituinte, reunindo o que foi coletado através das entrevistas e recortes de jornais". Atividades como esta costumavam levar vários dias e isso pode ser observado pela análise dos cadernos.

A mirada para a História nessas aulas de Estudos Sociais permite inferir que a professora valorizava esse componente curricular, procurando integrá-lo em perspectivas interdisciplinares. Atenta ao desenvolvimento dos conteúdos prescritos, não perdia o olhar do presente, procurando estabelecer relações com as questões que se colocavam no país naquele contexto. A realização de viagens de estudo, presença da literatura, atividades em grupo, desenvolvimento de pesquisas, compunham o cenário das aulas dessa professora polivalente, no que se refere ao ensino de História.

Conclusões

Neste artigo, procurou-se analisar as dimensões que as aulas de História assumiam nas práticas de uma professora polivalente, pelo exame de seus cadernos de planejamento. Esses suportes de escrita considerados "lixos da escola" (Escolano, 2017) são artefatos da ordem do comum que, quando investigados, promovem "visões inovadoras sobre o passado da educação" (Escolano, 2017).

Por que mantemos conosco nossos cadernos? Cunha explica que "guarda-se para se guardar" (2008). Por meio dessa chave, podemos supor que a professora Isabel preservou esses arquivos, fabricados artesanalmente, pelos afetos que mantinha com seu trabalho, com sua escola.

Os anos 1970 e 1980 foram marcados pela fragilidade das disciplinas de História e Geografia nos currículos escolares que, pela legislação vigente, condensaram em "Estudos Sociais" no primeiro grau de ensino. O exame dos cadernos permite inferir que a professora procurava reconhecer as especificidades de cada disciplina, dedicando espaços igualitários para discussões dos temas pertinentes a cada componente curricular. As práticas observadas pelos registros nos cadernos apontam para intenções pedagógicas no sentido de aproximar os temas da História das vivências dos estudantes, pois eram estimulados a exercitarem a imaginação, a se colocarem no lugar do outro, praticando deslocamentos no tempo e no espaço. Além disso, vê-se o cuidado da professora em promover leituras de textos de diferentes intelectuais, bem como de fomentar a pesquisa como prática de sala de aula.

Encerra-se este texto com mais uma reflexão acerca da necessidade de, enquanto professores, estarmos atentos ao ensino de História que promovemos aos estudantes. Meditar sobre esse tema importa, tanto no presente como no passado. Remexer nos cadernos de Isabel Loss e localizar como preparava suas aulas permitiu descobrir que muitas práticas que hoje nos parecem inovadoras, já faziam parte da cena escolar há quarenta anos. Esses fragmentos de suas aulas, perenizadas nos cadernos, podem nos inspirar a exercitar micro-práticas de resistência, em tempos obscuros na história do Brasil.

Referências

Almeida, Dóris Bittencourt e Lima, Valeska Alessandra de. O Colégio de Aplicação/ UFRGS e a difusão das classes experimentais secundárias: entre o arquivo e a memória oral (1959-1981). Revista História da Educação. V.22, n.56, 2018, PP.204-224.

ANHEIM, Etienne. Arquivos singulares – o estatuto dos arquivos na epistemologia histórica. Uma discussão sobre A memória, a história, o esquecimento de Paul Ricoeur. In. NEDEL, Letícia e HEYMANN, Luciana (orgs.). Pensar os Arquivos: uma antologia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

BANIWA, Gersen. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasil, 2006 (WWW.dominiopublico.gov.br)

BASTOS, Maria Helena. O novo e o nacional em revista: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. Tese de Doutorado/USP, 1994, p.126.

BERGAMASCHI, Maria Aprecida. Povos indígenas: Conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.).Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7 – 15.

CUNHA, Maria Teresa Santos. O Arquivo pessoal do professor catarinense el´´idio Barbosa (1909 - 1966): do traçado manual ao registro digital. RHE, v.21, n.51, 2017.

CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In. Bencostta, Marcus Levy. Culturas escolares, saberes e práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2007.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Essa coisa do guardar... homens de letras e acervos pessoais. Revista História da Educação. Pelotas. V.12, n.25, 2008

ESCOLANO BENITO, Agustin. A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia. Editora Alinea: Campinas, 2017.

FARGE, Arlette. O Sabor do Arquivo. São Paulo: EDUSP, 2009.

FONSECA, Selva G. Caminhos da História ensinada. Campinas: Editora Papyrus, 2003.

GOMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

GRIMALDI, Lucas Costa e ALMEIDA, Doris Bittencourt. A TORRE AZUL": memórias de espaços escolares pelas narrativas de estudantes e professores (1954-1996). Revista Educação em Questão. Natal. V.56, n.48, PP.140-170, 2018.

LIMA, Valeska Alessandra de. Colégio de Aplicação da UFRGS: práticas educativas *adormecidas* entre o Arquivo e a Memória Oral (1954-1981). Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UFRGS, 2016.

MCKEMMISH, Sue. Provas de mim... In. NEDEL, Letícia e HEYMANN, Luciana (orgs.). Pensar os Arquivos: uma antologia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018

MEDA, Juri. Escrituras escolares: contribuición a la definición de uma categoria historiográfica a partir de la produción científica italiana em la ultima década. In.

MIGNOT, SAMPAIO, PASSEGGI (orgs.) Infância, aprendizagem e exercício de escrita. Curitiba: CRV, 2014, p. 27-42.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

NADAI, Elza. O ensino da História no Brasil: trajetórias e perspectivas. Revista Brasileira de História. São Paulo. V.13, n.25-26, PP. 143-162, 1993.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo, n.10, 1993, PP.7-28.

SCHUTZ, Liane Saenger. Sotãos e porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação. 1994. 136 f

VIANA, I. O ensino de história na ditadura civil militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. Plural. Revista PPG Sociologia/ USP. São Paulo, v.21, PP.9-30, 2014.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. Set/out/Nov/dez. 1995.

WERLE, Flavia. Colégio Sevigné e o Curso Complementar. In: TAMBARA, E.; CORSETTI, B.. Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul. vol. 2. Pelotas: Ed. UFPEL, 2008. p 159-192.

O LIVRO DIDÁTICO OSPB: *INTRODUÇÃO A POLÍTICA BRASILEIRA*: DAS CIRCUNSTÂNCIAS DE PRODUÇÃO AOS USOS (1986 - 1993)

Lisiane Sias Manke[23]

Introdução

Os livros didáticos são considerados por diferentes pesquisadores[24], como objeto cultural de difícil definição, ou mesmo, como obra de múltiplas facetas. Diante da complexidade desses suportes de leitura, este artigo responde a um projeto[25] mais amplo, que objetiva mapear e analisar a produção, circulação e uso de livros escolares e a influência desses na formação dos leitores em instâncias escolares e não escolares, em momentos históricos distintos. Neste texto, de modo mais específico, o objetivo é compreender a circunstância de produção e os usos do livro didático *OSPB: introdução a política brasileira*, de autoria de Frei Betto. O livro foi publicado pela editora Ática, em 1986, e teve sua última tiragem em 1993, ano da extinção oficial da disciplina Organização Social e

23. Doutora em Educação, Graduada em História, professora de Ensino de História do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da UFPel. E-mail: lisianemanke@yahoo.com.br

24. Para citar alguns autores: Choppin (2002, 2004), Bittencourt (2009), Galvão e Batista (2009).

25. O projeto está vinculado ao acervo de livros didáticos que pertence ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), e ao acervo de Livros Didáticos de História do Laboratório de Ensino de História - LEH/UFPel. Ambos os acervos constituem um profícuo espaço de pesquisa sobre livros didáticos, sobre diferentes momentos da História da Educação.

Política Brasileira (OSPB) dos currículos escolares. A pesquisa justifica-se pela importância social que teve o livro, uma vez que, ao apresentar conteúdo progressista e político, parece ter alcançado o seu propósito inicial, de alterar o sentido da disciplina de OSPB, subsidiando novas abordagens para uma mesma disciplina, criada no período ditatorial e mantida durante o período de redemocratização do Estado brasileiro.

O suporte teórico advém de autores como Darnton (2010), que investiga de forma sistemática a história do livro e seu circuito; Chartier (2014), com importante contribuição sobre os aspectos que envolvem a produção dos impressos e a apropriação dos leitores; Munakata (2016), Bittencourt (2009), Galvão e Batista (2009), que apresentam significativas abordagens relacionada a história dos livros didáticos e seus usos. Em termos metodológicos a pesquisa utiliza fontes orais e escritas[26]. O livro em questão é analisado enquanto fonte documental, sendo considerado o conteúdo e a materialidade do mesmo. As fontes orais correspondem a duas entrevistas, uma realizada com o autor da obra, Frei Betto, que pode elucidar aspectos importantes que envolvem as circunstâncias de produção deste livro e que são de difícil apreensão em investigações que tratam da questão da autoria das obras; a outra concedida por uma professora, denominada nesta pesquisa como Nair, que utilizou o livro na universidade, no período de sua formação em licenciatura em História, e também como recurso didático em suas aulas de OSPB, entre os anos de 1987 e 1993, em escolas de rede particular e pública de ensino. Em relação as fontes orais, Prins (1992), ao se referir as críticas que indicam a fragilidade dessas fontes, considera que elas proporcionam uma riqueza de detalhes que através de outros meios não seria possível apreender, contribuindo e tornando passível de análise aspectos abstrusos. Contudo, tanto as fontes orais, quanto as escritas, apresentam limites, sendo relevante estar atendo a subjetividade que constitui todas as

26. Em termos metodológicos a pesquisa é subsidiada por autores como Prins (1992); Meihy e Holanda (2014), no que se refere a História Oral.

fontes documentais[27]. A partir de tais princípios norteadores, a análise empreendida contribuirá para compreendermos as circunstâncias de produção e os usos do livro em evidência.

Da produção: com a palavra o autor

A escrita do manuscrito do livro *OSPB: introdução a política brasileira* responde ao que os historiadores do livro vêm demonstrando em suas pesquisas em relação a pluralidade das operações que circundam a publicação dos textos. Conforme Chartier (2014, p.38), "autores não escrevem livros, nem sequer seus próprios livros". A afirmação, embora possa parecer controversa, permite compreender que a produção de um livro está condicionada a uma ampla variedade de decisões, técnicas e habilidades. No século XVII a autoria de uma obra dependia de suas formas de impressão, ou mesmo, "da negociação entre a ordem do discurso que governava a obra, seu gênero e status, e as condições materiais de sua publicação". (CHARTIER, 2014, p.40). Atualmente, mesmo diante dos processos eletrônicos de produção de um manuscrito, a autoria permanece condicionada a um conjunto de decisões, intervenções e mediações que interferem no processo de criação. Entretanto, essa é apenas uma das fases da comunicação do livro, ou seja, é um circuito que inicia no autor, passando pelo editor, o impressor, o distribuidor, o livreiro, até chegar ao leitor; cada um desses personagens contribui na constituição do circuito de comunicação do livro impresso, conforme nos ensina Darnton (2010, p.193). Para o autor esse circuito:

> (...) transmite mensagens, transformando-as no caminho, enquanto passam do pensamento à escrita e daí aos caracteres impressos, até voltarem ao pensamento. A história do livro se interessa por cada fase desse processo e com o processo como um todo, em todas a suas variações ao longo do espaço e do tempo e em todas as suas relações com outros

27. Sobre a constituição das fontes históricas orientamos a análise em Le Goff (1996).

> sistemas – econômicos, sociais, políticos e culturais – no ambiente que o cerca. (DARNTON, 2010, p. 194)

As condições de produção do livro didático *OSPB: introdução a política brasileira*, em 1985, estiveram vinculadas a um momento da história do Brasil bastante preciso, que remonta o período de redemocratização política do Estado, com o fim da ditadura civil-militar que perdurou 21 anos sob o comando de sucessivos governos militares, de 1964 a 1985[28]. Em anos de excessivo controle social, o apelo ao nacionalismo, ao civismo e ao patriotismo compunham a base ideológica da proposta educacional brasileira, aliado ao propósito de formação de mão de obra especializada, que suprisse às perspectivas do mercado econômico. (GHIRALDELLI, 2000). Nesse contexto foi reformulada a disciplina de OSPB, que havia sido criada 1962, ainda no governo do presidente João Goulart, sendo então instituída como obrigatória pelo decreto-lei 869, de 1969. Dentre outros aspectos o decreto estipulava que:

> Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:
> a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
> b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valôres espirituais e éticos da nacionalidade;
> c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
> d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

28. A respeito da ditadura civil-militar consideramos relevante a discussão realizada no artigo de Fico (2004).

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-ecônomica do País;
g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.
Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.
§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de "Organização Social e Política Brasileira." (BRASIL, 1969).

A formação cívica do cidadão era a finalidade principal das disciplinas de Moral e Cívica e OSPB, esta última obrigatória para o nível de ensino de grau médio, a partir das determinações desse decreto. Posteriormente, com o fim do governo ditatorial, nenhuma lei se ocupou de tratar da extinção da disciplina de OSPB, nem mesmo de dar-lhe um outro caráter curricular que melhor respondesse aos anseios democráticos de parte da sociedade brasileira.

Contudo, o livro didático, uma das principais vias de entrada de ideologias no sistema escolar[29], parece ter cumprido tal papel no sentido de alterar as bases da disciplina de OSPB. Esse foi o propósito da editora Ática, ao investir na produção de um livro didático que apresentasse

29. Conforme Choppin (2002) e Bittencourt (2009), o livro didático também precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e sociedade.

outros parâmetros para a disciplina, ancorados agora em bases marxistas[30]. Para desempenhar esse papel, a autoria do livro foi delegada a Frei Betto[31], escritor com experiência na produção de didáticos e que apresentava perfil social alinhado com a proposta que estava sendo planejada para a obra. A este respeito daremos voz ao próprio autor:

> Eu já escrevia para a editora Ática, textos paradidáticos. E o Anderson, que era o proprietário da Editora, antevendo o fim da ditadura, e como OSPB era uma matéria obrigatória, principalmente no Ensino Médio, ele me propôs fazer um livro didático para essa disciplina, mas num viés exatamente o inverso do conteúdo dos livros utilizado durante a ditatura. Eu disse a ele: - Anderson, eu posso! (mas, aí ele tinha pressa). Eu posso desde que você me tranque num hotel, se eu ficar no convento eu vou ter assédio, enfim..., eu tenho que me isolar. Me monte lá, uma máquina de escrever, me infra e me escale uma pessoa, um *office boy*, que vá pra rua fazer a pesquisa que eu preciso. (Na época não havia internet). Então, eu preciso que fosse na biblioteca, retirasse um livro, pesquisasse alguma coisa específica e assim foi feito. (Frei Betto, 29/11/2018).

Em tais condições de produção, o manuscrito do livro foi entregue à editora após um mês, conforme afirma o autor. Esse foi o tempo de

---

30. Em relação ao conceito de marxismo consideramos o que afirma Netto (2006): "(...) "o marxismo" é uma série de interpretações e acréscimos variados da obra de Marx, condicionados, cada um deles, por injunções históricas, culturais, políticas etc. (...) quer o pensamento de Marx, quer os seus desdobramentos no curso da sucessão dos marxismos, não são monopólio de quaisquer grupos ou instituições. Se durante muito tempo o legado de Marx esteve confinado às fronteiras do movimento operário (principalmente aos seus segmentos mais avançados, os comunistas), a verdade é que hoje muitas das suas propostas empolgam vastos setores sociais." (p.75).

31. Carlos Alberto Libânio Christo - Frei Betto -. Dentre suas atuações sociais, é frei dominicano, escritor e jornalista. Atuou como jornalista na *Revista Realidade* e no jornal *Folha da Tarde*, autor de vários livros, entre eles, *Batismo de Sangue*, que ganhou o prêmio Jabuti, em 1983. A atuação social e política de Frei Betto pode ser contemplada na obra "Frei Betto: biografia", de autoria de Américo Freire e Evanize Sydow, e prefácio de Fidel Castro, lançado pela editora Civilização Brasileira, em 2016.

conclusão da primeira fase da obra encomendada pela editora. Neste sentido, torna-se interessante observar os aspectos apontados por Foucault, em seu clássico texto "O que é um autor?", no qual problematiza a função-autor, que estaria ligada a emprego de certos discursos no interior de uma dada sociedade:

> (...) nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (Foucault, 2001, p. 276)

A escolha da editora Ática pelo nome de Frei Betto para assinar o novo livro de OSPB, certamente, não foi sem propósito. A autoria da obra, por si só, já anunciaria a alteração na ordem do discurso, se considerarmos a atuação social de Frei Betto - militante de movimentos sociais e pastorais, combatente e preso político da ditatura civil-militar -. Assim, podemos considerar que essa escolha possa ter sido também uma estratégia de *marketing* da editora, que observava o promissor mercado editorial que se colocaria após a abertura política, prevendo a possível alteração do enfoque da disciplina de OSPB. Como bem observa Foucault (1969), a autoria está condicionada a circunstâncias historicamente constituídas, que possibilitam aos indivíduos que escrevem certa presença autoral.

Após um mês de exclusiva dedicação do autor para a produção do manuscrito, a obra passou para a fase de editoração, sem que houvessem alterações significativas após a revisão, com bem especifica Frei Betto:

> A Ática sempre fez isso, tinha lá alguns editores, especialmente o Fernando Paixão, que é um grande poeta. E eu entregava os originais e

> uma equipe lá dava uma conferida e ele me chamava e dizia: olha isso aqui não está claro, porque você não coloca um exemplo aqui? Enfim, havia essa mexida. No caso desse livro, foi muito pouca mexida, porque o Anderson tinha pressa, estava correndo contra o relógio, ou entrava ali, ou não ia ser aprovado para o próximo ano. É, pra você ter uma ideia, esse livro foi feito exatamente durante o período da doença do Tancredo Neves, que deve ter sido de março a abril de 85. (Frei Betto, 29/11/2018)

O depoimento indica que a urgência em finalizar o projeto respondia a percepção de que haveria um nicho de mercado que estava sendo anunciado. Ainda devemos considerar que a editora Ática era uma das empresas que lideravam a venda de didáticos, podendo, inclusive, ser considerada como a maior editora brasileira (BATISTA, 1999, p. 537). Como bem considera Frei Betto: "a Ática era a mais poderosa, na época, hoje ela foi comprada pela Abril, mas na época era a mais poderosa editora de livro didático do Brasil". (Frei Betto, 29/11/2018). Diante do potencial da editora, o livro *OSPB: introdução a política brasileira* parece ter sido amplamente divulgado e ter tido significativa circulação nas instituições escolares, diante do montante de exemplares vendidos. Conforme indica o autor: "foi o livro de tudo que eu escrevi - eu tenho 64 livros publicados no Brasil - nenhum livro vendeu tanto quanto essa cartilha, se aproximou de um milhão de exemplares, pelos dados que eu tenho". (Frei Betto, 29/11/2018).

Além da potencial divulgação da editora, outro aspecto contribuiu para que a obra se tornasse conhecida do público leitor, as manifestações de oposição ao conteúdo que a mesma veiculava. Para o autor, essa oposição foi um importante mecanismo de divulgação, como exemplifica:

> Mas houve também muita reação, aqui em Pelotas houve uma passeata dos pais contra o livro. Tem que pesquisar isso! Aqui em Pelotas, eu tenho essa notícia, não tenho dados nem nada, mas eu tenho a notícia que em Pelotas teve uma passeata, uma manifestação pública dos pais

> contra o livro. Em São Paulo, o prefeito Jânio Quadros proibiu o livro nas escolas municipais. E esse tipo de manifestação ajudou a divulgar o livro, porque quanto mais as pessoas criticavam mais interesse suscitava. (Frei Betto, 29/11/2018).

Esse aspecto, por vezes contraditório, em que as manifestações de oposição refletem na maior divulgação da obra, também foi relatado pela professora Nair (entrevistada para esta pesquisa), que utilizou o livro em todo o período de sua publicação (1986-1993), especialmente, por se tratar de um livro subversivo, que representava resistência a ordem posta:

> Esse livro do Frei Betto foi muito bom. Foi muito bom para mim porque quando nós, na faculdade (...). A faculdade de educação, naquela época, era um espaço de resistência a tudo que não era democrático, então nós entramos em contato ali com toda a pedagogia da libertação. (...). Eu vou conhecer esse livro lá nas disciplinas pedagógicas da faculdade de educação, ele era considerado um livro subversivo, ele não vinha pelo programa do livro didático [PNLD]. (NAIR, 15/02/2018).

Em um momento de resistência a tudo que era oficial do Estado brasileiro, um livro que não estava entre os materiais disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático, suscitava ainda maior interesse por parte de alguns professores. Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao seu caráter subversor, que reforçava o distanciamento deste com as políticas educacionais do Estado brasileiro. Contudo, para Frei Betto, seria possível considerar o livro como subversivo tendo como referência o período político anterior, como esclarece: "é um livro que mostra um outro ponto de vista, seria subversivo se a ditadura prosseguisse, aí sim (...). Era um outro viés da realidade, um viés que eu considero mais adequado, mais correspondendo a realidade". (Frei Betto, 29/11/2018). Neste sentido, Frei Betto caracteriza a obra com uma cartilha política de viés marxista:

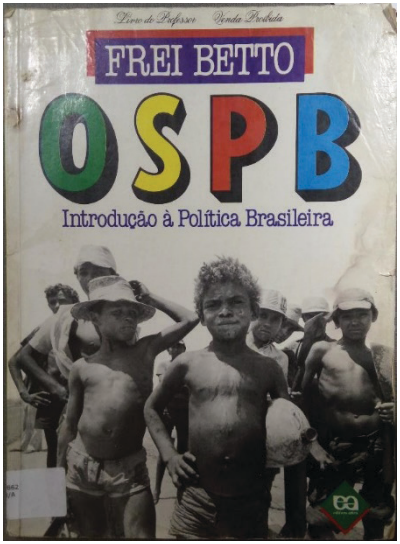
> Uma introdução a política brasileira, mas com viés muito mais amplo, que é abrangendo a questão dos modos de produção. Então os capítulos: Quem controla o Brasil, Nordeste brasileiro, Reforma Agrária, Partidos. Quer dizer, é uma cartilha política! O objetivo era esse, uma cartilha política, dentro de uma análise marxista e denudando o sistema capitalista, para poder criar um senso crítico nos estudantes. (Frei Betto, 29/11/2018).

Uma cartilha política com o propósito de promover o senso crítico dos alunos em relação ao sistema capitalista, certamente, seria essa a melhor definição para esta obra. Para tanto, os temas desenvolvidos no livro indicam a reestruturação da disciplina de OSPB, que em sua origem tinha como principal objetivo a formação cívica do cidadão. A obra foi organizada em três partes, a primeira intitulada "A sociedade humana através dos tempos", que trata dos modos de produção; a segunda denomina-se "As instituições políticas do Brasil", abordando a organização do Estado e suas leis e a terceira tem como título "O Brasil de hoje", abarcando temas como reforma agrária, meio ambiente, movimento estudantil, índios, negros, movimentos sindicais e direito das mulheres, entre outros.

O livro teve várias tiragens e uma reedição, provavelmente em 1991, pois os dados de edição não constam na ficha catalográfica da obra. Na imagem que segue apresentamos as capas das duas edições[32]:

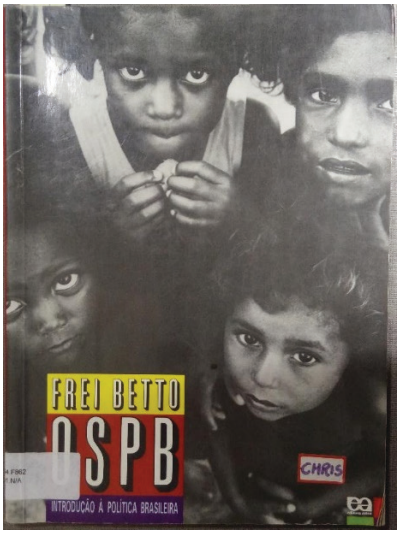
32. Os dois livros pertencem ao acervo de Livros Didáticos de História do Laboratório de Ensino de História - LEH/UFPel. https://wp.ufpel.edu.br/leh/inicio/

Figura 1: Capa do livro de 1986



Fonte: Acervo do LEH/UFPel

Figura 2: Capa do livro de 1991



Fonte: Acervo do LEH/UFPel

Além da imagem da capa, outras alterações são notadas na segunda edição da obra, foram acrescentados dois capítulos na terceira parte do conteúdo, denominada "O Brasil de hoje", sendo eles: capítulo 9 - A dívida externa, e capítulo 12 – Ecologia e Meio Ambiente. Assim, a primeira edição possui 18 capítulos e 112 páginas, enquanto a segunda é composta por 20 capítulos e 120 páginas. Também observamos mudanças na organização tipográfica dos textos e alteração de várias imagens internas do livro. Contudo, o conteúdo praticamente não sofreu modificações, com exceção dos textos que foram acrescidos na segunda edição. A análise do conteúdo de cada um dos capítulos e os protocolos de leitura, presentes nos pré-textos, títulos, negritos, imagens e outros, é um aspecto que merece atenção investigativa, na continuidade da pesquisa, como modo de compreender o discurso recorrente e o leitor visado para a obra.

Considerando os estudos de Munakata (2016), que entende os livros didáticos como importantes veículos de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares, podemos considerar a influência que este material suscitou no cotidiano escolar. Qual teria sido o real alcance deste livro? Que discussões, produções e usos a obra teria tido nas aulas de OSPB? Teria a obra atingido o objetivo de alterar a proposta da disciplina? Que apropriações teriam feito seus leitores?

Compreendemos que mesmo diante do esforço que autores e editores realizam para direcionar determinados modos de leitura, tais práticas sempre serão independentes, como bem indica Bitencourt (1998): "os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo". (BITTENCOURT, 1998, p. 73). Neste sentido, sem que haja intenção de esgotar a discussão, daremos voz à professora Nair, que teve contato com a referida obra no último ano do curso de Licenciatura em História e, posteriormente, o utilizou como subsídio para suas aulas de OSPB.

Dos usos: com a palavra a professora Nair

O relato da professora Nair sobre os usos que fez do livro *OSPB: introdução a política brasileira* contribui para o esforço que empreendemos em compreender os impactos deste material didático no contexto escolar. A professora evidencia pertencer a categoria dos docentes de seu tempo, atuando por conta da sua identificação com a classe trabalhadora, comprometendo-se com as mudanças sociais exigidas naquele período histórico. Ao rememorar suas experiências docentes, Nair se percebe como uma jovem professora que inicia sua profissão cheia de utopias e considera que pertenceu a uma geração que tinha o comprometimento de fazer algo novo e diferente na sala de aula. Usando o "nós" e evidenciando o caráter coletivo de seu relato e memória, fala das propostas realizadas em sala de aula e do uso do livro de Frei Betto. Há, no entanto, uma ligação muito estreita entre memória e o sentimento de identidade, no caso, da identidade de uma profissional da educação que constrói sua memória embasada na identificação com seus colegas, da classe trabalhadora que pertence, tanto no passado como no presente, pois o "sentimento de identidade no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros" (POLLAK, 1992, p. 5). A sua memória, apesar de individual, está atrelada a esse sentimento de identidade, adquirindo assim um caráter coletivo.

No contexto de abertura política do país, a professora Nair, formada em História, iniciava sua trajetória trabalhando em uma escola particular, no ano de 1987, ministrando as disciplinas de História, OSPB e Moral e Cívica, na qual ainda havia certo cerceamento da conduta docente, resquício do período ditatorial. Posteriormente, passa a atuar em uma escola pública, onde ganha maior autonomia para realizar suas aulas, com a possibilidade de discutir o currículo e o sentido das disciplinas de Moral e Cívica e OSPB, conforme destaca: "Quando eu saí da faculdade, uma das nossas bandeiras de luta era justamente aumentar a carga horária da História, que por conta da Moral e Cívica e OSPB, havia sido bastante reduzida" (Nair, 15/2/2018). Para além da atuação social, o aporte

teórico adquirido no ambiente acadêmico também reverberou quando, já formada, se depara com as primeiras experiências de regência de classe. O marco inicial se deu no ensino privado, local em que começou sua profissão. O primeiro relato de Nair versa sobre um grupo de alunos que lhe solicitara ajuda para organizar um Grêmio Estudantil:

> Bom, então, vou me utilizar aqui [aponta para o livro do Frei Betto], que fala sobre o movimento estudantil, então vou usar uma aula para fazer isso, para conversar com eles, só que isso teve repercussão porque eles então, a partir das orientações que eu dei, foram procurar a direção, não é? (NAIR, 15/2/2018).

Ao orientar os estudantes sobre a criação de um Grêmio Estudantil e também por envolver-se em um movimento grevista, a professora desgastou, por assim dizer, sua relação com a direção da escola. A atuação nesse episódio ocorre, especialmente, com o auxílio do livro de autoria de Frei Betto, que apresenta um capítulo de três páginas sobre o movimento estudantil, no qual discute os objetivos do movimento, o seu histórico e atuação contra a ditadura civil-militar, citando organizações como a União Nacional de Estudantes.

Na escola pública que passa a atuar no final do mesmo ano, em 1987, sua prática foi pautada na construção coletiva do conhecimento, no diálogo e no questionamento. Como relata:

> O que eu vou fazer! Vou entrar nas aulas de Moral e Cívica e OSPB e vou perguntar para os estudantes: o que vocês gostariam de estar discutindo sobre o Brasil? Então aí vão surgir 'n' questões, (...) questões que vão tratar desse campo social, das desigualdades, não é? (NAIR, 15/2/2018).

A partir desse espaço de fala de seus alunos surgiram questões sobre sexualidade, drogas, desigualdades sociais, entre outras. Assim, Nair percebe a sala de aula como espaço privilegiado para a construção da

cidadania. Para tanto, negligencia o currículo escolar, apresentando novas demandas para o conteúdo de OSPB, subsidiada pelo livro didático *OSPB: introdução a política brasileira* e por outros impressos que foram transformados em material didático, como panfletos de movimentos sociais, por exemplo. Como bem explica:

> Bom... esse livro vai ajudar nisso, porque se tinha muita pouca literatura com relação a essa metodologia ou essa perspectiva de trabalhar (...). Até por conta da própria linguagem, porque servia como orientação, enfim. Estávamos ali nos formando professores não é, nos habilitando, vamos dizer, professores. Então, haviam muitas dúvidas. Eu olho e lembro, assim, dos meus textos e eles eram muito frágeis digamos assim, muito superficiais e aí isso aqui [livro de Frei Betto] vai nortear, vai dar uma ideia. (NAIR, 15/2/2018).

Dentre as atividades realizadas a partir do subsídio da obra *OSPB: introdução a política brasileira*, a professora ressalta a temática da discriminação racial, que resultou em um ato público no pátio da escola, em que foram proferidas palavras de ordem a respeito do racismo. Nair fez a seguinte consideração, ao relembrar essa atividade: "O fato de eu ser uma mulher negra, fazia com que se identificassem, estabelecessem uma relação de confiança" (Nair, 15/2/2018). Desse modo, percebemos que ao apropriar-se do livro, a professora levou para a sala de aula, em pleno período de redemocratização do Brasil, questões caras a sociedade brasileira, com destaque para discussões sobre reforma agrária, sobre os negros, os movimentos populares, os direitos das mulheres e os direitos humanos. Contudo, é preciso ressaltar, que esses temas foram debatidos pelos alunos através da atuação da professora, que se apropria do conteúdo do livro, motivada, especialmente, pela posição social que assume e que influencia seu fazer docente. Nesse caso, o caráter propositivo do livro de Frei Betto foi um incremento nas mãos da professora, que viu no cotidiano escolar e na sua atuação docente uma possibilidade de formação para a democracia.

Nesse sentido, houve efetivamente o rompimento com a proposta inicial da disciplina, que foi transformada, se considerarmos a alteração das práticas escolares. A este respeito é importante observar o que ensina Chervel (1990):

> A história das disciplinas se dá frequentemente por alternância de patamares e de mudanças importantes, até mesmo de profundas agitações. Quando uma nova vulgata toma o lugar da precedente, um período de estabilidade se instala, que será apenas perturbado, também ele, pelas inevitáveis variações. Os períodos de estabilidade são separados pelos períodos "transitórios", ou de "crise", em que a doutrina ensinada é submetida a turbulências. O antigo sistema ainda continua lá, ao mesmo tempo em que o novo se instaura: períodos de maior diversidade, onde o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis. Mas pouco a pouco, um manual mais audacioso, ou mais sistemático, ou mais simples do que os outros, destaca-se do conjunto, fixa os "novos métodos", ganha gradualmente os setores mais recuados do território, e se impõe. É a ele que doravante se imita, é ao redor dele que se institui a nova vulgata. (CHERVEL, 1990, p.204)

Como bem indica Chervel (1990), há períodos de instabilidade, em que o antigo sistema continua dividindo espaço com o novo que se instaura. O relato da professora Nair bem indica esse período de alteração, não apenas na estrutura da disciplina de OSPB, como também na de Educação Moral e Cívica. Conforme suas palavras, havia a necessidade percebida pelos professores de "rediscutir qual o sentido desse conhecimento histórico para os estudantes, especialmente naquele contexto ali do final da década de oitenta, de processo de redemocratização, de movimentos diretos e constituinte". (NAIR, 15/2/2018). Assim, surgem novas abordagens que irão constituir o currículo real, produzido no cotidiano da sala de aula.

Conforme Filgueira (2006, p. 96), o currículo de OSPB, inicialmente, tinha por finalidade ensinar sobre a defesa das instituições democráticas, formar o cidadão civicamente, preparando-o para a cidadania.

Durante o período de ditadura civil-militar a disciplina foi utilizada no programa em defesa das instituições nacionais. Contudo, a disciplina de OSPB não possuía um programa curricular específico, apesar de ser uma disciplina vinculada a Educação Moral e Cívica. Com o fim do regime autoritário e com a permanência da disciplina, o objetivo de formação política dos jovens permaneceu, mas com significativa alteração do enfoque, conforme exemplifica a professora Nair:

> Essas questões: reforma agrária, movimento estudantil, a questão do índio, do negro, a questão da mulher... Isso vai entrar muito fortemente. (...) Eu dividia a turma em grupos e cada grupo ficava responsável por um tema. Eu lembro de um grupo, por exemplo, que vai levantar dados acerca da questão habitacional, especialmente do déficit, que era isso que se via naquele momento e em uma das apresentações o grupo trouxe, por exemplo, aquele samba "Barracão de Zinco". (NAIR, 15/2/2018)

Em tais circunstâncias os livros didáticos apresentavam-se como importantes suportes de instrumentalização para novas práticas de ensino. Conforme Fonseca (2011), o processo de redemocratização possibilitou mudanças no ensino de História que, de modo geral, propunha um ensino que privilegiasse a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo os conflitos sociais e abrindo espaço para os grupos menos favorecidos como sujeitos da História. Contudo, a demora na implementação desses projetos fez com que os professores elaborassem seus próprios programas de ensino, "o que também foi feito pelas editoras paulistas. Organizando 'currículos' de História por meio da produção de livros didáticos, muitas delas acabaram, na prática, adotando 'modelos' curriculares (...)". (FONSECA, 2011, p.60). Exemplo disso é verificado no caso do livro *OSPB: introdução a política brasileira*, como ressalta Nair:

> Bom... esse livro vai ajudar nisso, porque se tinha muito pouca literatura com relação a essa metodologia, ou essa perspectiva de trabalhar

> com "modo de produção", e são esses livros, esse do Frei Betto, e tinha um outro que acho que é da Inês Barbosa que trabalhava também com "modo de produção", que então vão me ajudar. (NAIR, 15/2/2018).

A nova ordem política possibilitava diferentes abordagens de conteúdo escolar. A professora Nair, engajada na construção de uma nova ordem social, investe na formação cidadã de seus alunos e apropria-se do livro de *OSPB: introdução a política brasileira*, percebendo-o como "um manual mais audacioso", com conteúdo que convergia com seus anseios e projetos pedagógicos, assim "uma nova vulgata toma o lugar da precedente". (CHERVEL, 1990, p.204).

Considerações finais

Tomar o livro didático como fonte de pesquisa requer compreender a complexidade desse suporte de leitura, considerando a interferência dos diversos agentes em sua produção, circulação e usos. As facetas que o constitui respondem as suas diversas funções, como depositário de conteúdos educativos, veículo de um sistema de valores morais, religiosos, políticos e ideológicos, ou mesmo, como instrumento pedagógico que indica técnicas e métodos de aprendizagem, ou ainda, objetos fabricados, difundidos e consumidos, que respondem ao sistema econômico e suas regras, tanto a nível de produção quanto de consumo. Todos esses aspectos tornam o livro didático uma fonte de pesquisa privilegiada, pela multiplicidade de olhares que sobre ele é possível empreender. (CHOPPIN, 2002, p.14). Este texto, embora apresente uma análise inicial, concentrou atenção no significativo papel de um determinado livro didático para a história da educação brasileira, considerando, especialmente, o depoimento do autor da obra e de uma professora que se apropria do livro em sua trajetória profissional. A análise em pequena escala possibilitou compreender aspectos significativos sobre o circuito de produção desse manual didático, vinculado a determinado momento histórico e os embates empreendidos nos anos de

1980 e 1990, em que dentre outras questões discutia-se a reformulação curricular das escolas públicas.

OSPB: introdução a política brasileira foi um livro projetado pela indústria editorial. Um livro escrito por um autor que representa determinado discurso. Um livro que circulou o ambiente escolar por ser considerado subversor ou, pelo menos, por não estar vinculado ao Programa Nacional de Livros Didáticos. Que forneceu subsídio para dar vasão aos anseios pedagógicos de uma professora que viveu a utopia de novos tempos. E se tornou o *currículo real* da disciplina de OSPB, até que esta fosse extinta em 1993. Um *livro audacioso* que subsidiou debates, discussões e problematizações sobre a nova ordem social que se estabelecia. Uma obra que inspirou a professora Nair a concluir: "É, isso pode ser em qualquer tempo, eu entendo que há espaço sempre para resistir, para fazer diferente". (NAIR, 15/2/2018).

Referências:

BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Marcia (org.) **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITENCOURT, Circe M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

BRASIL**. Decreto-Lei nº 869**, de 12 de setembro de 1969.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor a mente do editor**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, 1990, p. 177 - 229.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11):5-24, abr. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 24, nº 47, 2004.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática (1969-1993)**. 2006. 222 f. Dissertação de Mestrado (Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo/SP, 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em História. In: BATISTA, Antonio Augusto G.; GALVÃO, Ana Maria de O.. **Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2009.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, nº 50, p. 119-138, set./dez. 2016.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Vol. 5, nº. 10, 1992. p. 200-212.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UEP, 1992.

Sobre os autores

Ane Luíse Silva Mecenas Santos

Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2017). Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (2011). Especialista em Ciências da Religião e possui graduação em História Bacharelado (2010) e em História Licenciatura (2005) pela Universidade Federal de Sergipe (2005). Atualmente, realiza o pós-doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes UNIT , como bolsista PNPD-CAPES. Pesquisadora associada aos seguintes grupos de pesquisa: Jesuítas nas Américas, Arte, Cultura e Sociedade no Mundo Ibérico (séculos XVI a XIX) e ao Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN). Atualmente é sócio - THE RENAISSANCE SOCIETY OF AMERICA. Desenvolve pesquisas no campo da História dos Intelectuais.

Aryana Costa

Possui graduação em História - Licenciatura Plena e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), mestrado em História pela Universidade Federal da Paraíba (2010), doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018) e menção honrosa no Prêmio Capes de Teses 2018. A tese intitulada De um Curso d'Água a Outro: memória e disciplinarização do saber histórico na formação dos primeiros professores no curso de História da USP ganhou o prêmio Manoel Luis Salgado

Guimarães de melhor tese defendida em 2018 no PPGHIS/UFRJ. Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino de história, formação de professores, currículo, história do ensino de História e estágio supervisionado. Endereço eletrônico: aryanacosta@uern.br

Arnaldo Pinto Junior

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, é graduado em História, mestre e doutor em Educação. Atuou vinte anos como professor na Educação Básica, contando ainda com experiências em Cursos de Graduação e Especialização Lato-Sensu. Atualmente desenvolve estudos nas áreas de história da educação e ensino de história, focalizando livro didático, práticas culturais, memórias e sensibilidades. E-mail: apjbrasil@hotmail.com

Cristiano Ferronato

Doutor em Educação com ênfase em História da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e Graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá (2003). Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes - UNIT - em Aracaju, Sergipe. Pesquisador do Instituto de Tecnologia e Pesquisa-ITP. Pesquisador associado aos grupos de pesquisa: HISTEDBR (GT-PB) é líder do Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN/UNIT/CNPq).

Dóris Bittencourt Almeida

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS. Professora de História da Educação da Faculdade de Educação e do PPGEDU/UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisas/CNPq “Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação”. Vice-líder do Grupo de Pesquisas/CNPq “Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar/

EBRAMIC". Pesquisa os seguintes temas relacionados à História da Educação: Memória e História Oral, História da Cultura Escrita, Cultura Escolar, Imprensa de Educação e de Ensino, Biografias e Arquivos Pessoais. Endereço eletrônico: almeida.doris@gmail.com

João Paulo Gama Oliveira

Professor do Departamento de Educação (DEDI) e do Mestrado Profissional em Ensino História - ProfHistória da Universidade Federal de Sergipe. Graduado em História, mestre e doutor em Educação. Vice líder do Grupo de Pesquisa Disciplinas Escolares: história, ensino, aprendizagem (DEHEA/CNPq/UFS) e integrante do Grupo de Pesquisa Relicário (DEDI/CNPq). Atua em pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História, sobretudo no tocante à história dos intelectuais, história da disciplina História e história do ensino secundário. E-mail: profjoaopaulogama@gmail.com

Lisiane Sias Manke

Professora do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pelotas. Possui graduação em História, mestrado e doutorado em Educação pela UFPel. Realizou pós-doutorado em História da Educação, no PPGE/UFMG. Coordena o Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPel), é líder do Grupo de Pesquisa Heduca (História e Educação: textos, escritas e leituras) e integra o Grupo de Pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares). E-mail: lisianemanke@yahoo.com.br

Magno Francisco de Jesus Santos

Professor Adjunto do Departamento de História e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: magnohistoria@gmail.com.

Osvaldo Rodrigues Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMT. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da UFMT. Membro do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas - NPPD da UFPR e do Etrúria - Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História da UFMT. Atua nas áreas de Didática da História e Estágio Supervisionado desenvolvendo pesquisas sobre ensino de história, manuais e livros didáticos de História. Endereço eletrônico: osvaldo.rjunior@gmail.com

Sônia Maria da Silva Gabriel

Professora da rede de ensino do estado de São Paulo, desde meados da década de 1990 acumula experiências profissionais no Ensino Fundamental e Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Graduada em História, desenvolveu estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação junto ao Grupo de Pesquisa Memória, sediado na Faculdade de Educação da Unicamp, onde obteve o título de Mestra em Educação. E-mail: soniamgabriel@gmail.com

Roselusia Teresa de Morais Oliveira

Doutora em Educação; Professora do Departamento de Educação (DEDI) da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Relicário (Redes de leituras inscritas: cultura letrada, apropriações, representações e operações do ato de ler - DEDI/CNPq). Integrante do grupo de pesquisa HISALES (FaE-UFPel). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação; Literatura; Práticas de leitura; Escritas na internet; Profissão Docente; Formação de Professores; Memórias; e Biografias. E-mail: roselusiamorais@gmail.com

Vânia Cristina da Silva

Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás - UEG. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Atualmente cursa doutorado em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás – UFG. Desenvolve pesquisas, principalmente, nas áreas de História da Educação e Ensino de História.

Este livro foi composto em Spectral pela Edupe.