



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL**

**RAQUEL DA SILVA ALVES**

**FORMAS DE CONTAR A HISTÓRIA: ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA  
PRIMÁRIA CEARENSE NAS DÉCADAS DE 1920/30**

**FORTALEZA**

**2015**

RAQUEL DA SILVA ALVES

FORMAS DE CONTAR A HISTÓRIA: ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA  
PRIMÁRIA CEARENSE NAS DÉCADAS DE 1920/30

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em História Social, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em História. Área de concentração: História Social.

Orientadora: Profa. Dra. Meize Regina de Lucena Lucas

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- A482f Alves, Raquel da Silva.  
Formas de contar a história : ensino de história na escola primária cearense nas décadas de 1920/30 / Raquel da Silva Alves. – 2015.  
284 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, Fortaleza, 2015.  
Área de Concentração: História social.  
Orientação: Profa. Dra. Meize Regina de Lucena Lucas.
- 1.História - Estudo e ensino(Primário) - Ceará. 2.Professores de história - Formação. 3.Escola nova - Ceará. 3.Anos 1920. 4.Anos 1930. I.Título.

---

CDD 372.890981310904

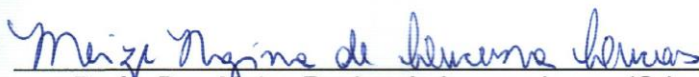
RAQUEL DA SILVA ALVES

FORMAS DE CONTAR A HISTÓRIA: ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA  
PRIMÁRIA CEARENSE NAS DÉCADAS DE 1920/30

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em História Social, do Centro de Humanidades, da Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em História.

Aprovada em: 12.06.2015

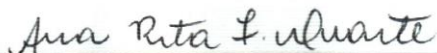
BANCA EXAMINADORA



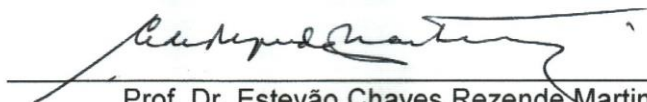
Profa. Dra. Meize Regina de Lucena Lucas (Orientadora)  
(Universidade Federal do Ceará - UFC)



Profa. Dra. Kênia Sousa Rios  
(Universidade Federal do Ceará- UFC)



Profa. Dra. Ana Rita Fonteles Duarte  
(Universidade Federal do Ceará- UFC)



Prof. Dr. Estevão Chaves Rezende Martins  
(Universidade de Brasília- UNB)



Profa. Dra. Tânia Regina de Luca  
(Universidade Estadual Paulista - UNESP)

*Ao Miguel, pela ternura do reencontro*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Meize Regina de Lucena, agradeço por aceitar participar dessa história e pela amizade que foi construída nesses anos.

Ao professor Régis Lopes, agradeço pelo aprendizado durante os diálogos em suas aulas e pelas sugestões na ocasião do Exame de Qualificação da tese.

À professora Kênia Rios, agradeço pelas críticas apresentadas na ocasião do Exame de Qualificação e pelo incentivo através do carinho e da parceria na construção dessa tese.

Aos professores Estevão Martins e Tânia Regina de Luca, por participarem da banca de defesa.

À professora Ana Rita Fonteles, pelo exemplo de disciplina e perseverança na vida acadêmica e por aceitar participar da banca de defesa.

Aos professores da Pós-graduação em História Social da UFC, pelos debates estabelecidos nas disciplinas do programa.

Aos colegas da turma de doutorado 2011, pela companhia nessa caminhada.

Aos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência - PIBID, que eu acompanhei durante esse período, os nossos encontros ajudaram-me a entender o valor do diálogo.

À professora Ana Carla Sabino, pelo entusiasmo de querer sempre aprender algo novo.

Ao Gilberto Gilvan, as citações não seriam as mesmas sem você.

À Ana Karine Martins, pela amizade.

À Bianca, pela leitura e diálogo sobre a educação das crianças nordestinas.

À minha mãe, obrigada por estar sempre comigo.

Ao meu pai, pela presença forte e exigente em minha vida: você me ajudou a querer ser diferente.

Aos meus irmãos: Paulo Henrique, Ana Paula e Rogério, eu também aprendi muito com vocês.

À Sofia, minha linda Teté, muitas vezes você foi a única que me entendeu.

Ao Lee, pela escolha de estar comigo nessa jornada.

Ao Napoleão, pelas sugestões e correções na escrita.

Aos profissionais dos locais de pesquisa visitados na catalogação das fontes.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa através da bolsa concedida.

A Deus e aos bons espíritos, que em momentos de solidão me ajudaram a ter forças e serenidade para continuar esse trabalho.

Enfim, muito obrigada a todos que direta ou diretamente auxiliaram-me na escrita da tese.

## RESUMO

O ensino de história nos primeiros anos do século XX possuía como objetivo educar para a formação dos futuros cidadãos da pátria brasileira. Unida a essa perspectiva havia o discurso da Escola Nova, destinado principalmente ao ensino primário e, proposto por diferentes educadores brasileiros a partir do ideário do ensino ativo e intuitivo cuja finalidade era a educação das crianças a partir de fundamentos científicos que primassem pelo ensino próximo à sua realidade. No entanto a disciplina de história foi apontada como conhecimento que apresentava inadequações a esse ensino. A partir dessa questão observou-se disputas e diálogos travados entre os escolanovistas e os historiadores na tentativa de estabelecer critérios didáticos para o ensino de história aos escolares. Paralelo a isso, observa-se a presença da narrativa histórica na construção desse código disciplinar, principalmente através do material didático produzido para as primeiras séries. Outro componente era a formação dos professores primários e as definições da história a partir da cronologia, das biografias e dos conteúdos da história nacional. A presente pesquisa buscou analisar as definições para a disciplina histórica na escola primária cearense.

**Palavras-chave:** ensino de história, formação docente, escola primária.



## RÉSUMÉ

L'enseignement de l'histoire dans les premières années du 20<sup>e</sup> siècle avait comme objectif d'éduquer dans la formation des futurs citoyens brésiliens de patrie. L'organisation de ce point de vue a été le discours de la nouvelle école, destiné principalement à l'enseignement primaire, et proposé par les différents éducateurs brésiliens des idéaux de pédagogie active et intuitif dont le but était l'éducation des enfants, de fondements scientifiques que logique monétaire dominant par l'éducation suivant à leur réalité. Cependant, la discipline de l'histoire a été distingué comme connaissances qu'avaient les insuffisances dans cet enseignement. De cette question, il a été observé que les différends et les dialogues bloqué entre le escolanovistas et les historiens, dans une tentative d'établir des critères didactiques pour l'enseignement de l'histoire à l'école. Parallèlement à cela, il est possible d'observer la présence de récit historique dans la construction de ce code disciplinaire, principalement par le biais du matériel didactique élaboré pour la première série. Un autre élément est la formation des enseignants de l'école primaire et les paramètres de l'histoire de la chronologie, biographies et le contenu de l'histoire nationale. La présente étude vise à analyser les paramètres de la discipline historique à l'école primaire cearense.

**Mots-clés:** enseignement de histoire, formation des enseignants, école primaire.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO DA TRANSMISSÃO DO PROGRAMA RADIOFÔNICO .....	197
FIGURA 2 - CAPA DO LIVRO SOMBRAS QUE VIVEM .....	211
FIGURA 3 - CAPA DA PRIMEIRA EDIÇÃO DE JOÃO PERGUNTA OU BRASIL SÊCCO .....	223

### QUADROS

QUADRO 1- Quadro das disciplinas da Escola Normal para os anos de 1922-24.....	43
--	----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1- Pedagogia moderna e ensino de história .....	24
1.1 A Escola Normal e o uso escolar da História .....	27
1.2 Escola Nova, Ensino Ativo e outras construções da Pedagogia Moderna ..	60
1.3 A Escola Nova e o ensino de História: John Dewey .....	78
CAPÍTULO 2 – Os usos do saber histórico na escola primária .....	88
2.1 A construção da história do Ceará e o seu ensino .....	88
2.2 Os heróis cearenses .....	112
2.3 Histórias do tempo presente.....	135
CAPÍTULO 3 - O material didático e a materialidade do ensino de história .....	161
3.1 A Minha, a tua e a Nossa Pátria .....	174
3.2 A narração das histórias do Ceará na obra de Eusébio de Sousa .....	187
3.3 Sombras que vivem: episódios quentes de nossa história .....	202
3.4 João Pergunta ou Brasil Sêcco: a modernidade pedagógica nas escolas cearenses .....	222
CAPÍTULO 4 – O papel do professor na aprendizagem em história .....	235
4.1 Recomendações às mestras .....	237
4.2 A metodologia do ensino de história segundo Jonathas Serrano.....	245
4.3 As avaliações em história.....	257
CONCLUSÃO.....	268
FONTES.....	271
BIBLIOGRAFIA .....	274

## INTRODUÇÃO

A historia é o thesoiro da vida humana. Imaginae em que horrorosas trevas e em que lamaçal de ignorancia bestial e pertifera estariamos mettidos, se as recordações de tudo o que se fez ou aconteceu antes de nós nascermos, estivessem inteiramente abolidas e extinctas. (Revista escolar, agosto de 1925, p. 04)

A atribuição de sentidos para o passado e a forma como ele deveria<sup>1</sup> ser estudado enquanto objeto da história compõe a problemática do presente estudo, cujo objetivo é analisar o ensino de história em suas condições sociais, ou seja, os usos, os objetos e os sujeitos envolvidos na constituição dessa disciplina.

Dialoga-se principalmente com os aspectos que permeiam o campo das experiências e representações construídas para o ensino de história, partindo das relações sociais estabelecidas nas escolas primárias cearenses. Disso depende uma análise dos desdobramentos que a perspectiva dessa disciplina foi adquirindo, ao compor o currículo da escola primária no início do século XX até a década de 1930.

As questões relacionadas ao ensino primário nesse período foram estabelecidas pelo método da Escola Nova. Nessa perspectiva, o método de ensino era posto também componente na formação do cidadão. As ideias do ensino escolanovista passaram a ser empregadas nas escolas brasileiras como uma resposta para os problemas sociais do país. A abordagem do tema pode ser dividida em questões pertinentes ao ensino de maneira geral e aos estudos históricos.

Ao pesquisar os escritos e as indicações sobre o ensino de história no início do século XX foi possível encontrar a discussão entre a prática de ensino e a constituição do saber histórico utilizado na escola. A união desses aspectos admite uma aproximação do termo código disciplinar<sup>2</sup>, pois a formulação da disciplina escolar

---

<sup>1</sup> A conjugação verbal *deveria*, recorrentemente utilizada no texto deve-se ao fato de que as fontes educacionais demonstram constantemente a ideia de que a fundamentação do ensino estava no que ele deveria ser e não simplesmente no que ele era. Os ideais de ensino buscavam instalar uma série de mudanças com o objetivo de alcançar a educação moldada nos princípios da modernidade.

<sup>2</sup> De acordo com Cuesta Fernandez, o código disciplinar da *história comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar. Discursos, regulaciones, practicas y contextos escolares impregnan la acción institucionalizada de los sujetos profesionales (los profesores) y de los destinatarios sociales (los alumnos) que viven y reviven, en su acción cotidiana, los usos de educación histórica de cada época* (CUESTA FERNANDEZ, 1998, p. 09). Ainda sobre essa questão Maria Auxilaidora Schmidt aponta que: *O percurso instituído pelo ensino de História no Brasil, cujo marco institucional fundador é considerado o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, determinou,*

pode ser caracterizada por diversos recursos como ideias, regulamentos, conceitos entre outras definições que contribuem para a prática educativa da história.

Além disso, os recursos mobilizados ou produzidos para constituir uma disciplina escolar podem ser encontrados nas fontes escritas, nos registros sobre a formação docente, na elaboração do currículo escolar, na delimitação dos temas estudados e, principalmente, no estabelecimento de um método. Quanto à elaboração de um método, pode-se apresentar, no caso da história, a existência da discussão historiográfica concernente ao objeto de estudo histórico e aos desdobramentos do ofício do historiador na constituição da disciplina escolar.

As ideias apresentadas pelos educadores da Escola Nova nas décadas de 1920 e 1930 e as produções dos historiadores são relevantes para demarcar como essa disciplina foi se constituindo antes da fundação do primeiro curso de graduação em história. De igual maneira, deve ser pensado o distanciamento entre a produção do saber histórico e o uso da história na escola. Esses campos não compartilhavam das mesmas discussões quanto ao uso da história. O saber científico não era visto de maneira semelhante, nem possuía a mesma interpretação que o seu uso na prática escolar.

A divulgação de materiais do conhecimento histórico não era recebida nas escolas com o mesmo significado a ele atribuído em espaços de sociabilidade do conhecimento, como por exemplo, o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, criado em 1838. O fato de não haver nesse momento um curso de formação superior para professores de história pode indicar uma hipótese de análise sobre a elaboração de textos historiográficos e a apropriação feita pelo ensino. O conhecimento histórico em sala de aula deve ser pensado partir de estudos e pesquisas sobre a elaboração das disciplinas escolares e da cultura escolar e, como estes dois aspectos regularizam o funcionamento da escola.

Desse modo, torna-se relevante pensar como os historiadores estabeleciam, de maneira também indireta, o uso da história como disciplina escolar. Ainda que a definição do saber não se apresente como preocupação central para os intelectuais envolvidos com a produção do conhecimento histórico, como aponta

---

*segundo Nadai, 'a inserção dos estudos históricos no currículo' e permite afirmar que houve e continua havendo um processo histórico de constituição do código disciplinar da História, inserido no quadro de desenvolvimento dos próprios modos de educar da sociedade brasileira. Em seu estudo clássico sobre a trajetória do ensino de história no Brasil, Nadai inclui esse processo na própria dinâmica da instituição da História (SCHMIDT, 2004, p.190-191).*

Guimarães, essa inquietação pode ser entrevista no ofício dos historiadores quanto à definição de história:

O ensinamento da história como matéria curricular do ensino escolar tende a confundir o que didaticamente lhes é apresentado como a própria história, sobretudo a história construída a partir das injunções da política nacional e da formação dos cidadãos nacionais e confundida com um conteúdo a ser aprendido, e porque não aprendido (GUIMARÃES, 2003, p. 12).

A compreensão que a criança em idade escolar precisava possuir da história não era apresentada como mero ponto de inclusão no programa de ensino cívico, para tanto, interessa compreender o que norteava a elaboração de materiais e práticas pedagógicas para orientar o ensino dessa disciplina baseada em uma metodologia científica proposta pelos escolanovistas. A importância desse aspecto deve partir da compreensão do processo de apropriação dessa disciplina pelas crianças.

Esta pesquisa procura entender, portanto, como a narrativa histórica, a partir das construções historiográficas do período, estabelece relações com a cultura escolar e, do mesmo modo, a elaboração de processos didáticos para orientar a ação de professores, assim como a participação do aluno e a construção do conhecimento histórico encaixam-se na elaboração de um código disciplinar.

Esse período também pode ser caracterizado pelas apropriações que os estudiosos brasileiros fizeram de teorias estrangeiras sobre o ensino ativo e a aprendizagem a partir da realidade do aluno. Desse modo, demarca-se como recorte temporal os anos em que a implantação e divulgação desses saberes orientaram reformas no ensino, a partir da ampliação de estudos sobre o desenvolvimento psicológico do indivíduo e sua relação com a função social.

O estudo entre a década de 1920 e 1930, justifica-se pelo estabelecimento de mudanças significativas nesse período para o ensino de maneira geral. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, no governo provisório do presidente Getúlio Vargas, e a publicação do Manifesto da Educação Nova, em 1932, outros debates passaram a direcionar os temas da educação brasileira. A estrutura curricular foi alterada, dando margem à presença dos estudos sociais, além de outras leituras para a prática escolar que não caberiam na presente discussão sobre o ensino histórico.

Vale destacar que os processos educativos dessa disciplina surgem como uma problemática não respondida pelo campo de estudos dos métodos pedagógicos, mas que recebem uma atenção específica dos historiadores (SCHMIDT,2006). Para isso, a análise interdisciplinar ganha espaço nesta pesquisa, permitindo investigar as experiências estabelecidas no espaço escolar a partir de estudos em literatura, sociologia e pedagogia.

### ***Escola Nova***

A definição de pedagogia moderna organiza de maneira significativa a investigação sobre a história como disciplina ao demarcar uma série de discussões nas dimensões conceituais e temporais da educação nacional. Na década de 1920, os estudiosos autodenominados educadores, entre eles engenheiros, médicos, professores e outros profissionais liberais, realizavam debates em torno da situação do ensino no Brasil. Importar, ainda, interrogar para quem essas falas eram dirigidas.

Os discursos desses intelectuais não eram compostos apenas de resoluções educacionais. As interpretações apresentadas para o problema da educação ganhavam viés político, econômico e social. No caso do Ceará, as discussões mais significativas tratavam da erradicação do analfabetismo, da regionalização do ensino e da escola rural - considerando as dificuldades de instalar escolas nas cidades do interior do estado. Observa-se com isso que havia uma adaptação dos princípios pedagógicos na escola cearense, e nem todas as iniciativas alcançavam os objetivos traçados. Para pôr em prática os ideais dessa metodologia faltava às escolas locais, antes de qualquer discussão de método, mobiliário, instalações e pessoal qualificado.

Além disso, a formulação de uma *Pedagogia Nordestina*, com a finalidade de adequar o ensino à terra e ao homem que sofria com as agruras de um clima inóspito, era defendida como solução para levar o progresso ao campo a partir de suas características específicas<sup>3</sup>.

A iniciativa dos educadores não se restringia ao cenário escolar, estendia-se também aos espaços de associações, cursos de formação de docentes e instituições ligadas à Secretaria dos Assuntos do Interior – órgão responsável nesse

---

<sup>3</sup> Essa fala é atribuída a Filgueiras Lima, professor cearense, por ocasião do 6º Congresso Nacional de Educação realizado em Fortaleza, no período de 28 de janeiro a 04 de fevereiro de 1934. (SILVA, 2009)

período pelas deliberações no campo da educação e da saúde. Esse órgão deu origem na década de 1930 às Secretarias Estaduais ligadas ao Ministério da Educação e da Saúde. Ressalte-se, ainda, a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, com o objetivo de discutir soluções para diferentes problemas educacionais do período (CARVALHO, 1998).

Os estudos sobre os métodos modernos de ensino, assim como a afirmação da pedagogia como ciência marcam esse período de efervescência nas questões educacionais. A Escola Nova era compreendida como ciência pedagógica que envolvia técnicas, práticas e metodologias específicas para o ensino. Ela foi apresentada como forma de reorganizar a sociedade e estabelecer uma harmonia social através da educação. A defesa dessa perspectiva educacional ficou conhecida como *entusiasmo pela educação* e correspondia a um movimento nacional (NAGLE, 2009).

A metodologia escolanovista baseava-se no ensino ativo e na formação do ser integral. Esses estudos aparecem em artigos com a preocupação em preparar o professor primário para assimilar, além de uma cultura geral, conhecimentos de psicologia, da biologia e da sociologia adaptados à educação. Pregava-se a especialização do indivíduo que frequentava o curso do magistério. Os conceitos científicos ligados ao trabalho docente precisavam estar presentes no currículo das Escolas Normais para preparar um professor hábil ao exercício da pedagogia através de reflexões intelectuais.

O processo de formação dos professores enquadrava-se na idealização de que resultaria o aprimoramento intelectual e cultural em uma melhor remuneração e um novo valor social<sup>4</sup>.

A literatura educacional<sup>5</sup> utilizada nesse período corresponde aos temas presentes na discussão dos intelectuais ligados ao escolanovismo. Eles apontam como solução metodologias que precisavam estar distantes de antigas práticas

---

<sup>4</sup> Essa ideia foi defendida na literatura sobre educação do período como forma de enquadrar a profissão docente cada vez mais no aspecto técnico e distanciá-la do conceito de vocação. Os textos são de autoria de Lourenço filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

<sup>5</sup> Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, os temas em destaque seguem o tripé: *difusão da escola, formação de professores e a renovação pedagógica, em função das demandas nacionais, estimulará e fornecerá o embasamento necessário para a produção e difusão de uma literatura específica, destinada aos professores e alunos. Essas publicações consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de História, em especial, indicando um momento particular da instituição de uma História com Pedagogia.* (SCHMIDT, Op. Cit, p. 191)



escolares, tradicionais, consideradas incapazes de prover o desenvolvimento esperado. Esse movimento educacional foi fortemente influenciado por um conjunto de teorias estrangeiras.

Entre os teóricos citados com maior frequência estão Claparède, Decroly, Ferrière e ainda o norte-americano Dewey. Este último obteve destaque na formulação do conceito de estudos sociais, definição que ganhou relevância na década de 1930. As ideias e as pesquisas desenvolvidas por esses intelectuais eram divulgadas em conferências, programas de ensino, palestras, exposições e, ainda, através da inclusão de temas escolanovistas no currículo da Escola Normal, além da publicação de artigos e matérias nos jornais locais.

O trabalho realizado na perspectiva da Escola Nova objetivava o desenvolvimento de métodos e atividades para que o aluno aprendesse através de trabalhos manuais, oficinas e não apenas memorizassem os conteúdos apresentados, o que possibilitaria que os estudantes ampliassem suas experiências. Resta saber até que ponto esses estudos e citações permaneceram apenas nas falas dos intelectuais, ou se fizeram parte das práticas escolares, e como isso ocorreu.

No decorrer da década de 1920, a reformulação dos programas de ensino expôs novas alternativas para a composição do saber escolar como a ressignificação de temas trabalhados por disciplinas específicas. No caso do Ceará, uma das principais medidas foi a Reforma de 1922 provocou com significativas alterações na organização do ensino local, como a realização do cadastro escolar, a construção de prédios escolares e a regularização dos contratos dos professores através de seleções públicas. Dentre essas medidas, a principal, ou melhor, a que impôs uma transformação mais relevante, foi a adaptação do ensino normal aos métodos propostos pela Escola Nova.

O curso de formação de professores primários representado pela Escola Normal do Ceará, no que diz respeito à introdução da pedagogia moderna, pode ser visto como um campo de tensões entre as críticas ao ensino tradicional e às inovações do saber ativo. A adequação do método ativo ao contexto da escola cearense foi pensada inicialmente no nível da formação docente, o que acarretou na modificação dos programas das disciplinas ditas pedagógicas e a introdução de definições e práticas escolanovistas na didática dos professores de disciplinas de conhecimentos específicos.

A aplicação dessa metodologia também era justificada pela proposta de alteração na fundamentação científica da área do conhecimento a ser ensinada. Dessa forma, o conteúdo do programa de história precisava corresponder aos objetivos defendidos pela metodologia moderna, ainda que para isso fosse necessária a ressignificação da escrita da história.

Essa implicação aparece na solicitação feita a cada área a partir da linguagem utilizada em seus estudos e que a linguagem de cada disciplina atendesse à idade mental do aluno, condição primordial para que o ensino se adequasse ao método escolanovista. Interessa, dessa forma, apreender como os estudos sobre a criança, a educação e a história foram construídos nesse período.

A proposta do ensino ativo visava estudar, ainda, o comportamento do indivíduo como sujeito social e centrado em suas atividades sociais, com o objetivo de transformar as diferenças individuais em favor da coletividade. Essa abordagem foi possível com a vulgarização dos estudos de psicologia (LOURENÇO FILHO, 2002). Com esse propósito, as definições da pedagogia moderna<sup>6</sup> ganharam uma implicação política que se submetia ao plano democrático. Dessa forma, essa pedagogia considerava relevante a distribuição de temas nos programas de ensino para a construção da cidadania, como aponta Lourenço Filho:

As raízes da reforma escolar de nosso tempo encontram-se, de fato, nessa dupla ordem de fundamentos: primeiro, maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual; depois, maior consciência das possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos culturais. Em tal confronto, surge, aliás, a antinomia fundamental do pensamento pedagógico de todos os tempos, ou oposição entre natural e ideal, a expansão do indivíduo e a sua subordinação à vida política e moral do grupo (Ibidem, p. 65).

Com essa perspectiva exigia-se que o professor primário não detivesse apenas o conhecimento a ser transmitido ao aluno, o docente deveria ter domínio do método utilizado em sala de aula. Desse modo, Lourenço Filho, ressalta que, antes, a educação centrava-se na reprodução do conhecimento, mas que, a partir desse momento, o docente precisaria pensar sobre as formas e possibilidade do ensino.

---

<sup>6</sup> Em seu trabalho intitulado *História da Pedagogia*, Franco Cambi indica os principais teóricos que nortearam as transformações nos métodos de educação e destaca que no início do século XX ocorreu a substituição dos métodos chamados tradicionais por novos métodos considerados inovadores, através da aplicação de técnicas que primavam pela teoria e que unia as ciências humanas à pedagogia. (CAMBI, 1999)

O que precisava ser desenvolvido na década de 1920 era o método. Pela ótica da Escola Nova, procurava-se empregar nas escolas públicas cearenses uma metodologia na qual o aluno interpretasse o aprendizado juntamente com o mestre. Embora essa perspectiva encaminhasse o ensino para a participação do professor baseada em noções científicas, deve-se ressaltar que o conceito de vocação ainda era determinante em várias dimensões nesse ofício. A abordagem vocacional era empregada na direção contrária à aquisição de teorias que fundamentavam a pedagogia como ciência.

### ***Código disciplinar de História: a escrita e a narrativa histórica em função do ensino***

A defesa de que a história deveria ser ensinada na escola primária não se compõe apenas de ideários escolanovistas, mas também se relaciona ao discurso político da educacional nacional. O uso escolar do conhecimento histórico era justificado pelos princípios pátrios da formação da cidadania. A assertiva de que o cidadão deve aprender as características geográficas, a língua pátria e a história dos antepassados compõe a Pedagogia da Nação (FONSECA, 2001).

Nutrido pela defesa de um país mais forte a partir das novas gerações o ensino da história pátria deveria ser iniciado desde as séries iniciais. Para isso o recorte temático utilizado teria que partir da história de vida do aluno, inserido na história da família, da comunidade, da fazenda (Jornal Diário do Ceará. 26/ Abr/1924). Outra questão apresentada por esse aprendizado é a criação de modelos cívicos que deveriam estar presentes, segundo os educadores, principalmente na escrita dos autores de compêndios escolares.

Assevera-se, dessa forma, que o diálogo entre civismo e história na formação da consciência patriótica possui um viés relevante no presente estudo. A ideia cívica de educação não se restringia ao estudo dos vultos históricos e exemplos do passado. O ideário de combate ao analfabetismo é empregado como exemplo para a defesa da educação e obstáculo a ser superado para o progresso da nação. Os discursos do governo utilizados na formação das professoras primárias explicitam, claramente, outros aspectos da educação:

Nas escolas que devem ser o grande laboratório, onde se façam homens e patriotas e se modele a dignidade humana pela moral

e pela razão, as crianças ignoram por completo o que seja hygiene, amor ás ocupações práticas, sentimento de solidariedade social, obediência ao principio de autoridade, numa palavra, o que seja civismo. (Jornal O Nordeste, 30/ago/1927)

A elaboração do código disciplinar, citado anteriormente, compõe-se de fatores incluídos na cultura escolar e dialoga com diferentes aspectos do conhecimento. Para a história, a sua definição como ciência demarcava discussões pertinentes na constituição da narrativa, na definição de tempo – noções de passado e presente –, na apresentação dos conteúdos como formas internas do ensino, além dos usos da memória e do material didático utilizado para essa disciplina.

Esses elementos servem como orientação para pensar a constituição do código disciplinar. Pretende-se observar como esses componentes foram elaborados a partir dos estudos relacionados à educação, avaliando, para esse fim, as obras pedagógicas adotadas nos cursos de formação docente e a escrita dos historiadores. O que se descortina nessa análise são os usos do conhecimento histórico através dos conceitos que diziam respeito ao fazer historiográfico e ressignificados pela pedagogia. Em primeira análise, a definição de história como apresentado no início do texto segue a apropriação pelos estudos pedagógicos da teoria histórica no final do século XIX e início do século XX.

Um dos problemas mais significativos é o uso da noção de temporalidade. Em seu estudo sobre o ensino de história entre o final do século XIX e o início do século XX, Circe Bittencourt destaca que a questão do tempo estava presente como noção abstrata, mas que existiam objetos culturais propostos como suporte didático. Considerando tal aspecto, essa representação é apropriada para interpretar de que forma a compreensão de tempo e espaço foi ampliada na tentativa de estabelecer uma relação entre a história nacional e a história local, interligadas pela seleção dos acontecimentos considerados expressivos.

A proposta apresentada pelo Regulamento de Ensino de 1922, e reiterada em anotações presentes nos livros de registros escolares, constitui-se a partir de uma relação entre o que a criança deveria aprender nas aulas de história e o que lhe era comum, os elementos familiares. Portanto, as apropriações da história de vida da criança eram vistas como possibilidade para compreender a história na escola. Segue-se, desse modo, a apresentação de sugestões e estratégias para que o estudo da

história nacional fosse aplicado juntamente com a aquisição de sentidos para o funcionamento social.

A proposta apresentada para alcançar esse objetivo determina que o professor condiciona a sua atuação ao uso de instrumentos e mecanismos que orientassem o pensamento do aluno sobre questões práticas da vida em sociedade. Dessa forma, o programa de ensino da escola primária propõe ao professor trabalhar a partir do conhecimento que o aluno já possuía e também utilizar trechos da própria história de vida do aluno.

Nesse sentido, trata-se da historicidade da vida do aluno, o desenvolvimento das estruturas cognitivas e as atitudes que acolheram a complexidade da temporalidade histórica. Entretanto surgem outros problemas de ordem metodológica que comprometeriam o êxito do ensino: *Como transmitir uma História da Pátria, com uma cronologia demarcada por eventos administrativos de reis e guerras, a História da “nação” para crianças e jovens provenientes de um aprendizado de narrações populares, mescladas de mitos e lendas?* (BITTENCOURT, 2008, p. 206).

Diante dessa abordagem, busca-se analisar as estratégias utilizadas pelo professor para pensar a sua aula na medida em que a explanação oral deveria unir-se a atividades práticas de reflexão.

Dessa forma, as ilustrações eram utilizadas na produção didática para que as crianças entendessem o que estava escrito, ou ainda, a narração de histórias, como propunha Eusébio de Sousa, juntamente com o projeto apresentado na Rádio Jornal do Brasil, que destinava às crianças uma programação sobre a História e Geografia do Brasil, envolvendo inclusive os meninos e as meninas que não sabiam ler. As imagens que ilustram essas obras confirmam os estereótipos apresentados na leitura que as crianças deveriam fazer da personificação dos acontecimentos, ao mesmo tempo em que observavam a descrição de objetos e locais considerados relevantes para determinada datação. Acrescente-se, também, que a leitura deveria despertar a criação de representações e não apenas a memorização, embora essa elaboração exagerasse certos traços do passado e omitisse tantos outros (BURKE, 2004).

Por meio dessas questões procura-se analisar o estudo da escrita do material didático para o primário unido à constituição dos programas de ensino. Essa perspectiva abre espaço para interpretar a confecção de materiais didáticos para o uso escolar e junto à família.

É preciso distinguir na história das disciplinas o que se pode considerar como objeto de estudo da metodologia da história. Para tanto são destacadas as publicações destinadas a alunos e crianças, com o objetivo de analisar as experiências que os sujeitos produziram e que são relevantes na construção dessa disciplina escolar. Se a criança é o adulto em formação e a ela eram destinadas tantas iniciativas educacionais para prepará-la para atuar no crescimento da nação, a defesa da história pautaria-se na construção de uma memória do Ceará. Dessa forma, é relevante observar o espaço que essa prática ganhou nas publicações didáticas que tinham como objetivo principal a história local.

A história do Ceará situa-se, nessa produção, como artifício da divulgação de episódios da história local, lidos não apenas pelos escolares, mas também pelas crianças junto aos seus familiares. Os textos do período demonstram a importância de desenvolver o hábito de contar histórias e compreender as narrativas apresentadas às crianças como forma de criar uma lógica na apresentação oral do professor, assim como também estabelecer um vínculo entre o trabalho dos intelectuais que estudavam a história e a ação docente.

Nesse sentido, as definições de Roger Chartier para o estudo das práticas e usos da leitura orientam as questões apresentadas com a seleção desse material:

Transformar em tensão operatória aquilo que poderia surgir como uma aporia inultrapassável é o desígnio, a aposta, de uma sociologia histórica das práticas de leitura que tem por objetivo identificar, para cada época e para cada meio, as modalidades partilhadas do ler — as quais dão formas e sentidos aos gestos individuais —, e que coloca no centro da sua interrogação os processos pelos quais, face a um texto, e historicamente produzido um sentido e diferenciadamente construída uma significação (CHARTIER, 1990, p. 121).

Busca-se perceber a partir das representações que as escritas apresentam para as crianças, as construções de uma história social da leitura. O processo de aquisição de significados presente no ensino de história nesse período aparece como definidor da análise feita neste trabalho ao apoiar-se nos seguintes aspectos: a apropriação dos conceitos de história a partir do que seria particular ao aluno; os sinais gráficos que narram as histórias e a voz metafórica do autor que lê.

Observando esse aspecto é possível pensar as interpretações atribuídas às lições e aos contos apresentados às crianças nesse período sobre o Ceará, sobretudo na tentativa de configurar representações para o passado. Devem ser destacadas, sobretudo, as mensagens presentes nesses textos quando unidas aos

significados que a escola procurava aplicar para o ensino de história aparecem nas fontes e são interpretadas como problemáticas que permeiam a pesquisa.

Procurando impor originalidade em suas linhas, essas produções buscavam contar os fatos que, segundo Cruz Filho e Eusébio de Sousa, tornariam o Ceará compreensível às crianças. A partir dessa argumentação, esta pesquisa procura estabelecer na escrita escolar, as narrativas que comprovem a grandeza do Ceará. Esses autores destacam, portanto, a ideia de uma verdade em meio a diferentes opiniões de intelectuais envolvidos nessa escrita, o que também pode ser interpretado como a construção de uma *memória histórica*.

### ***A história em capítulos***

Para realizar esta pesquisa, foi composto um conjunto de fontes de diferentes materiais, entre livros, manuais, correspondências, registros administrativos, instrumentos de avaliação (como provas e exames) e matérias jornalísticas. A análise historiográfica requer a seleção e o cruzamento desses registros, ao mesmo tempo em que se constrói a sua problemática, examinando-os como fontes e não como documentos que devem comprovar a veracidade dos fatos. Nessa perspectiva, busca-se a construção, a partir dos questionamentos do historiador, de tramas que possibilitam pensar as apropriações do conhecimento histórico nas escolas.

Para analisar as definições pertinentes ao tema desta pesquisa, a classificação das fontes foi estabelecida a partir da proximidade com a sala de aula e a construção de significados e valores escolares, para analisar as definições pertinentes ao tema. A preocupação em perceber como a elaboração dos programas de ensino e a formulação das obras didáticas eram representadas na sala de aula encaminha o estudo das fontes, como apontou Walter Benjamin, *a contrapelo* (BENJAMIN, 1985), ressaltando-se a partir dessa questão as interpretações que os sujeitos realizam: a representação que o professor produz do aluno, as perspectivas do Estado para a ação da escola e as atividades realizadas em sala de aula.

A escrita da tese divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo tem como objetivo analisar as definições de história presentes no currículo escolar a partir da formação docente e dos programas de ensino da escola primária. Além disso, busca-se observar a elaboração do perfil de professor de história, os debates da

Escola Nova, o ensino pátrio e a educação cívica como aspectos relevantes na construção do código disciplinar de história.

Embora, a divulgação da história não tenha ocorrido apenas na escola, delimita-se, nesse primeiro item, a análise nas dimensões escolares, pois é relevante apreender como a história era lida no campo de formação institucional. No entanto, a pesquisa não pretende permanecer apenas no espaço escolar. São observadas as aproximações estabelecidas com o meio intelectual, representado pelo grupo de estudiosos que produziam a pesquisa histórica.

O segundo capítulo tem como principal objetivo analisar como as produções atribuídas à cultura historiográfica alcançavam o universo escolar, ou de maneira mais ampla, as crianças. Para tanto, utilizam-se as obras produzidas pelos intelectuais responsáveis pela divulgação do conhecimento histórico e que tinham como público alvo crianças em fase escolar. Desse modo, torna-se relevante estudar a elaboração de uma escrita específica que se compõe de informações apresentadas pelos pesquisadores de história e interpretadas pelos divulgadores desse conhecimento.

Em resumo, o objetivo é compreender a produção historiográfica utilizada pelas crianças. Os aspectos destacados são as questões da narrativa da história e os formatos apropriados para alcançar as crianças que frequentavam a escola, assim como também aquelas que recebiam os primeiros ensinamentos em casa.

O terceiro capítulo visa examinar, nesse período, o uso da narração de histórias como mecanismo para o ensino de história do Ceará para crianças. Dessa forma, são discutidas a escrita e a narrativa histórica na constituição desse conteúdo na literatura infantil e escolar nesse período. Ainda que as produções sobre a história para o público infantil procurassem demarcar outras perspectivas que não se restringiam à visão escolar, eles se esforçaram, sobretudo, em implantar o teor cívico-patriótico nessa escrita.

No quarto capítulo são analisadas as práticas didáticas estabelecidas a partir da perspectiva do ensino ativo. A fala dos autores de materiais didáticos aparece como objeto de análise no que diz respeito às recomendações aos professores para o uso do aparato pedagógico e a sua conduta do docente em sala de aula. Outro aspecto relevante desse capítulo são as atividades sugeridas para o aprendizado da disciplina histórica por meio de provas e exercícios elaborados para os primeiros níveis escolares.



## CAPÍTULO 1: Pedagogia moderna e ensino de história

Freqüentemente há entre os educadores e os especialistas dos diversos campos do pensamento humano e da investigação científica uma recíproca incompreensão, que prejudica a indispensável conexão entre o trabalho de uns e outros. Daí se origina muita vêzes, um certo desprezo do especialista para com o educador, a quem considera provado da formação metodológica e dos conhecimentos básicos da matéria, mal preparado, por tanto, para aquilatar o que constitui o essencial da respectiva ciência ou especialidade. Em outras palavras, como saberá aproveitar para a educação uma disciplina, cuja verdadeira natureza ignora e a respeito da qual o pouco que sabe costuma ser, geralmente, baseado numa informação, em grande parte, envelhecida e alijada pelos especialistas? A queixa do educador dirige-se contra a ignorância, ou indiferença, dos especialistas no tocante aos problemas educacionais. Com a visão limitada por viseiras mentais, que o incapacitariam para reconhecer que o lugar de uma disciplina no currículo depende, antes de tudo, de critérios pedagógicos, o especialista seria quase sempre incapaz de cooperar, eficazmente com os educadores. (HOLLANDA, 1957: 01)

Guy de Hollanda<sup>7</sup> aponta na introdução de seu trabalho sobre os programas da disciplina de história no ensino secundário<sup>8</sup>, a partir de um balanço entre os anos de 1931 a 1956, sérias dificuldades na aprendizagem dos conhecimentos específicos dessa disciplina. A argumentação apresentada faz referência às alterações ocorridas no ensino secundário após a “Revolução de 1930” e a Reforma Francisco de Campos<sup>9</sup>. Esses episódios indicam a divisão entre a época contemporânea da educação brasileira e os tempos antigos (Ibidem).

Em resumo, ele indica como justificativa para esse problema a falta de diálogo, ou melhor, o distanciamento entre o trabalho do especialista, nesse caso, o historiador<sup>10</sup>, e o grupo de pedagogos que organizavam os currículos da escola média.

---

<sup>7</sup> Guy de Hollanda foi professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro. Essa obra faz parte de um projeto desenvolvido pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do qual participaram professores de matérias específicas.

<sup>8</sup> É possível citar inúmeros estudos sobre a escola secundária, no entanto a escola primária quando muito é citada juntamente com os outros níveis de ensino, não sendo pensada a partir de uma lógica própria.

<sup>9</sup> A Reforma Francisco de Campos (1931) propôs a modernização do ensino secundário que consistia em mudanças na organização do tempo do curso. Dividiu-se o ensino secundário em dois ciclos e a inspeção federal tornou-se mais exigente quanto à frequência dos alunos e ao rigoroso sistema de exames e provas. Essa reforma foi considerada por Fernando de Azevedo como a mais completa para o ensino secundário.

<sup>10</sup> Rebeca Gontijo apresenta a categoria dos intelectuais que se ocupavam da história: jornalistas, bacharéis em direito, médicos, engenheiros, literatos (GONTIJO, 2006).

A falha apresentada pelo autor compreendia uma preocupação dos educadores do período em definir os objetivos do ensino a partir do método específico de cada área do conhecimento e relativo à constituição de seu objeto. A metodologia de estudo deveria estar em consonância com o fazer docente, levando em consideração os objetivos da aprendizagem e as características do alunado.

O trabalho pedagógico delimitava o que deveria ser ensinado nas escolas a partir dos objetivos da formação educacional do período, independente das discussões oriundas do trabalho historiográfico<sup>11</sup>. A ênfase no fazer pedagógico demarcava, não apenas para a história, mas para as diversas disciplinas que compunham o currículo das escolas, as seleções de conteúdos e métodos de ensino.

Contudo, essa limitação não ocorria sem estranhamentos, críticas, inclusive quanto ao trabalho de cada profissional. Para os educadores, na visão de Hollanda, os historiadores não participavam da organização do ensino de seu objeto de estudo nem na definição dos usos para o conhecimento histórico.

O professor Hollanda ainda demarca que essa limitação no ensino de história não poderia ser imposta já *não cabe aos educadores, porém, aos especialistas, determinar qual a natureza das respectivas disciplinas, que figuram ou são candidatas a fazer parte do currículo da escolar elementar ou média*. (Ibidem, p. 02)

E complementa o argumento definindo que o papel dos educadores seria decidir *quais e como* essas disciplinas deveriam figurar no currículo escolar. O ensino superior<sup>12</sup> não foi incluído nesse panorama, pois era consenso que os currículos deveriam ser definidos por especialistas e profissionais da área específica.

---

<sup>11</sup> Sobre o trabalho de historiador e a produção de textos históricos apresenta-se aqui a definição de de Ângela de Castro Gomes: *o trabalho do historiador: narrativa a partir das questões documentais, tradução e prefaciamento de livros estrangeiros, de localização e edição de documentos e ensaios históricos, de redação de compêndios voltados para um público escolar, e até mesmo a elaboração dos verdadeiros e bons romances históricos*. (GOMES, 1996, p. 38)

<sup>12</sup> Marieta de Moraes Ferreira aborda em artigo a formação dos primeiros cursos de graduação em história, indicando a fundação da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Em detalhamento sobre a instituição carioca, a historiadora ressalta o destaque dado às disciplinas de integração profissional que privilegiavam temáticas pedagógicas, já que a UDF foi concebida para formar professores secundários, daí a valorização das disciplinas ligadas à prática de ensino, na formação dos professores de história. (FERREIRA, 2012). No caso do Ceará, o registro de fundação dos cursos de graduação em história data de 1947, quando a Faculdade Católica, unida à Universidade Estadual do Ceará em 1956, instalou junto ao Núcleo de Filosofia e Letras, o curso de história. Em 1972, a Universidade Federal do Ceará criou a licenciatura em história ligada ao Centro de Humanidades da mesma instituição.

Os problemas indicados por Hollanda servem para o presente estudo como indicadores para analisar o ensino de história em um período anterior. Cabe apresentar os seguintes pontos de sua apreciação: a falta de profissionais qualificados para o ensino de áreas específicas do conhecimento, as dificuldades em transformar o conhecimento de determinada ciência em saberes a serem ensinados e o uso inadequado do conhecimento na aplicação dos conteúdos nas escolas.

Os aspectos citados acima foram indicados como condicionantes para o ensino de história nas escolas. No período da análise de Hollanda já existiam cursos de licenciatura em História<sup>13</sup>, porém o autor aponta que esse fato não resultou em uma formação docente a partir de diálogos entre os conceitos históricos e os estudos da didática geral. Além disso, para o autor, os alunos do curso de história não estariam atualizados de maneira significativa com os novos métodos de pesquisa histórica e a teoria para formularem críticas oportunas ao trabalho realizado nas escolas.

Esse fator na formação dos licenciandos era extremamente importante, segundo Hollanda, pois havia uma necessidade em verificar qual a definição de história ensinada nas escolas e como a cientificidade desse conhecimento deveria servir para ampliar o aprendizado escolar.

As dificuldades apresentadas acima estavam presentes em um período anterior à década de 1930. Decorriam, sobretudo, de discussões sobre a formação do profissional de história, a abordagem feita ao conteúdo histórico, os usos da memória sem a reflexão no aprendizado e a constituição de um método para o ensino de história.

Dessa forma, os desdobramentos envolvidos na constituição da disciplina histórica permitem analisar as disputas, e, as discussões que foram travadas entre historiadores e educadores nesse período.

Retomando as *queixas* apresentadas por Hollanda é possível entender como os educadores deveriam se apropriar do saber produzido pela ciência histórica. As críticas aos especialistas indicavam as causas para as dificuldades encontradas no desenvolvimento do ensino.

Demarca-se o recorte temporal da presente pesquisa a partir dessas críticas e das mudanças de enfoque sobre o ensino pós anos 1930. As modificações propostas pela Escola Nova tiveram maior impulso nas primeiras décadas do século

---

<sup>13</sup> Na década de 1930 foram fundados cursos de licenciatura em história, entre as quais se destaca a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo.

XX através da perspectiva dos ensinos ativo e intuitivo. Nesse período, e de maneira mais significativa, foi definido o ensino das disciplinas na formação do indivíduo nas escolas primárias.

Não obstante, para pensar a presença do ensino de história nas escolas brasileiras, principalmente, na escola primária, torna-se pertinente perceber como o conhecimento histórico surge no ensino secundário, mais precisamente como o ensino de formação docente pensava a história em seu currículo.

Visto como aspecto relevante na elaboração do ensino primário, trata-se, nesse sentido, de tornar compreensível como a história, assim como as demais disciplinas, foi pensada na formação dos professores primários em um momento que não havia uma formação específica para essa área docente.

As pesquisas<sup>14</sup> sobre esse período apontam para a formação docente centralizada na prática. Confiava-se, dessa forma, na atuação do profissional sem a prévia formação teórica. A formação docente seria realizada em situações reais que eram vivenciadas na rotina da sala de aula, o que também se caracterizava pelo autodidatismo, criticado pelos pedagogos da época.

Quando os professores não possuíam nenhum tipo de formação cabia aos inspetores escolares, responsáveis pela fiscalização do ensino, na ocasião das visitas aos grupos escolares, dar encaminhamentos para as mudanças necessárias, desde às condições físicas e aos métodos didáticos destinados ao ensino.

Faz-se necessário, ainda, pensar na especificidade da formação intelectual da consciência histórica dos professores primários. Para isso, organizo o presente capítulo está organizado a partir do seguinte eixo: a proposta do ensino de história na formação docente como componente curricular com fins à formação de uma cultura geral e a história ensinada na escola primária a partir da perspectiva escolanovista.

### **1.1. A Escola Normal e o uso escolar da História**

E, aqui, uma dúvida pode assaltar-lhe o espírito, e das mais graves. Toda aprendizagem renovada se baseia na própria actividade do discipulo; as coisas tomam sentido pela actuação que possamos exercer sobre ellas. Tal exercicio só é possível, porém, sobre as coisas

---

<sup>14</sup>Em pesquisas sobre o ensino no século XIX é possível observar a falta de preparo adequado para a formação docente, daí a importância dispensada aos estudos realizados na década de 1920 como forma de resolver os problemas e o atraso do ensino no que dizia respeito à apropriação dos conteúdos de acordo com os níveis de aprendizado de cada idade escolar. Ver: BITTENCOURT, 2008.

presentes, sejam objectos, factos ou relações sociaes. E a historia, por definição, é aquillo que já não é, nem pode tornar a ser. Como, pois realizar ensino ativo sobre coisas do passado?... (LOURENÇO FILHO, IN: SERRANO, 1935, p.07)

O trecho acima faz parte do prefácio intitulado *O ensino renovado e a história* assinado por Lourenço Filho<sup>15</sup> para a obra *Como se ensina História*, escrita por Jonathas Serrano<sup>16</sup>. O livro compõe a coleção Biblioteca da Educação da Companhia Melhoramentos que tinha o propósito de apresentar o ensino de diferentes conhecimentos vistos a partir da temática da Escola Nova.

No prefácio escrito para a edição de 1935, Lourenço Filho deixa claro que as reflexões apresentadas no transcorrer do texto, assim como os conceitos que norteiam as argumentações eram produtos de debates iniciados anteriormente em diálogos com outros educadores e professores sobre a apropriação da história nas salas de aula. Ao prefaciá-lo um livro de metodologia do ensino, parece óbvio que as defesas giravam em torno da didática e da cultura escolar.

Contudo, Lourenço Filho apresentava-se como um crítico do trabalho pedagógico e, desse modo, as opiniões expostas embasavam-se em discussões desde a constituição das disciplinas até a definição de um método de ensino para a transmissão dos saberes aos alunos da escola brasileira.

Entre os debates sobre a disciplina de história, ele enfatiza o seu acompanhamento, desde 1913, das questões apresentadas por Jonathas Serrano

---

<sup>15</sup> Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em 1897, na Vila de Porto Ferreira, interior de São Paulo. Faleceu em 1970, aos 73 anos, no Rio de Janeiro. Diplomou-se em 1914 na Escola Normal Primária de Pirassununga, quando ainda vivia no interior de São Paulo. Em 1916, mudou-se para São Paulo e iniciou o seu segundo curso de magistério na Escola Normal Secundária da capital, também conhecida como a Escola Normal da Praça da República. Em seguida matricula-se na Faculdade de Medicina para estudar psiquiatria, mas não finalizou o curso. Enfim gradua-se em Direito em 1929. O professor Lourenço Filho foi destacado por seus biógrafos como *o militante da Liga Nacionalista de São Paulo, o organizador da Psicologia como campo científico, o autor de literatura didática, o administrador público, o intelectual-cientista, o reformador social, e, naturalmente, o professor em escola primária, escola normal e universidade*. As atribuições na carreira profissional de Lourenço Filho enfatizam a sua participação como intelectual que mais divulgou e defendeu o movimento da Escola Nova no Brasil. Dirigiu a *Revista de Educação* que depois passou a chamar-se *Escola Nova*. Dedicou-se à publicação de obras destinadas ao estudo da formação docente, com traduções de trabalhos especializados, contos e cartilhas para o público infantil, dentre elas destacam-se: *Juazeiro do Padre Cícero* (1926); *Cartilha do Povo* (1928); *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930). Ver: MONARCHA, 2010.

<sup>16</sup> Jonathas Serrano nasceu no Rio de Janeiro em 1855 e faleceu na mesma cidade em 1944. Bacharelou-se em Direito, foi professor de História do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Distrito Federal, também foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Destacou-se como estudioso do método da Escola Nova e a metodologia do ensino de história. Dentre eles podemos destacar: *Methodologia da História na aula primária* (1917); *A Escola Nova. Uma palavra serena*, em um debate apaixonado (1932); *Como se ensina história* (1935); *Epitome de Historia Universal* (1940); *História do Brasil* (1968).

sobre a metodologia do ensino de história. Outro episódio em que se observa o diálogo entre os autores foi a publicação, em 1917, do livro *Metodologia da história na aula primária*. Nessa obra, Serrano destaca a presença da história na escola primária.

Retomando a apresentação do professor Lourenço Filho, destacam-se, a partir de sua fala, problemas concernentes à metodologia do ensino de história. A sua análise consiste em elucidar como os educadores e intelectuais da educação pensavam a história a partir dos usos escolares desse conhecimento.

Os debates em torno dessa temática continuaram na perspectiva do escolanovismo no transcorrer da década de 1920 e estenderam-se à década seguinte. Os apontamentos e críticas eram construídas a partir de experiências reais e práticas vivenciadas nas séries iniciais das instituições escolares.

A explanação do professor Lourenço Filho, segundo Jonathas Serrano, justificava-se pelas contribuições teóricas dispensadas para a concretização da obra, através de conversas e, principalmente, pelas dúvidas em torno do ensino de história na perspectiva escolanovista. Importa acrescentar que Jonathas em diversas passagens mostra que os apontamentos de Lourenço Filho eram resultado de sua participação como professor em escolas de formação para o magistério e como diretor da Instrução Pública em São Paulo e no Ceará. O exercício dessas funções junto à Escola Normal e Diretoria da Instrução Pública cearenses ocorreu nos anos de 1922 e 1923.

A iniciativa de começar este item com a análise das propostas apresentadas por Lourenço Filho como professor do curso normal pode ser explicada inclusive pela série de intervenções que a Reforma de 1922 propôs para o ensino primário e, sobretudo, para o Ensino Normal no Ceará. Embora essa publicação seja datada do ano de 1935, mais de uma década após a estadia desse educador em terras cearenses, ainda assim é possível observar dúvidas quanto ao método do ensino histórico em sua fala.

Neste item são abordadas: a Escola Nova e as propostas de Lourenço Filho para o ensino de história. Em uma primeira apreciação sobre a história, o professor destaca em sua argumentação quanto ao ensino escolar duas questões: a ausência de um conceito próprio para a história e como consequência dessa *imprecisão*<sup>17</sup> a dificuldade em definir os objetivos do ensino:

---

<sup>17</sup> Sobre as críticas apontadas aos historiadores, Tânia Regina De Luca observa: *A reabilitação do passado não se efetivou sem antes lançar os historiadores, contemporâneos e antigos, no banco dos*

Não ha, por certo, materia do programma primário e secundario que apresente maiores dificuldades, á renovação escolar do que a História. As razões são numerosas. Primeiro, a incerteza na fixação do proprio conceito da matéria. Os especialistas o debatem, sem chegar a um accôrdo. Dessa imprecisão, resultam, como é natural, embaraços para a perfeita definição e articulação dos objectivos do ensino. (Ibidem, p.07)

As definições apresentadas por ele não correspondiam apenas ao saber histórico, mas principalmente aos modos de educar pela história<sup>18</sup>, ainda que não interessasse apenas aplicar os procedimentos indicados pelo discurso pedagógico. Desse modo, uma das questões a ser analisada concernia às leituras definições atribuídas à história e que fossem apropriadas pela cultura escolar. Com esse objetivo, Lourenço Filho tentava encontrar os suportes que deveriam ser fornecidos pela ciência histórica, ou como ele apontou, a matéria para uso escolar. Não cabia aos educadores definir o conhecimento histórico, mas pensar nas apropriações feitas pela escola.

Algumas ponderações são necessárias para compreender a fala de Lourenço Filho. Consoante ao balanço que Guy de Hollanda, o professor apresentou como um dos principais entraves para o ensino dessa disciplina, a ausência de definição para o conceito de história. A “dúvida” apresentada pelo educador possibilita analisar a constituição do conceito de história que deveria ser utilizada pelos usos escolares. Contudo, como aponta Manoel Salgado, para estabelecer a definição de história é preciso observá-la a partir de procedimentos necessários para que se possa compreender a sua constituição:

Refazer assim este percurso de institucionalização de nossa disciplina significa considerá-la como eminentemente histórica, e portanto sujeita às transformações próprias das criações humanas. E como parte destas criações humanas indispensáveis ao labor de produzir sentido para o mundo em que vivemos, a história na sua forma disciplinar deve ser considerada como apenas umas das inúmeras formas de elaboração significativa do tempo decorrido, como parte de algo mais amplo que chamaria de “cultura histórica como parte de uma cultura da lembrança. (GUIMARÃES, 2006, p.70)

---

*réus. A análise dos procedimentos seguidos na construção do conhecimento histórico extrapolou o círculo restrito de especialistas e educadores para adquirir o status de questão crucial para quem quer que se importasse com os destinos da nação. (DE LUCA, 1999, p.95)*

<sup>18</sup> Segundo Kátia Abud no caso da história escolar: *A História escolar não nasceu no Brasil, aqui ela foi caudatária da europeia, tal como o foi na versão acadêmica. Nos rumos de institucionalização traçados, seguiu os roteiros já trilhados pelos estabelecimentos escolares na Europa e, em especial, na França. (ABUD, 2011, p.167.)*

O conceito de história ao qual Manoel Salgado Guimarães faz referência deve ser entendido como uma disciplina aproximada não apenas da elaboração de um método científico, mas também pelas apropriações feitas, nesse caso, pelos educadores para esse saber e, antes de tudo uma prática social (PROST, 2012). Em outras palavras, embora Salgado ressalte a constituição da disciplina histórica, essa análise não se compõe somente de formulações sobre a pesquisa, o uso de documentos e o fazer historiográfico, mas também com a divulgação do saber histórico como mecanismo para a afirmação de valores sociais.

A defesa de valores sociais pela propaganda educacional pregada pelos escolanovistas aproxima-se dos objetivos indicados por Lourenço Filho para pensar a história. Os apontamentos desse autor também indicam cobranças/exigências que o educador fazia aos estudiosos da história. Resta entender a ideia contemporânea que se fazia de história. Ele observa que os historiadores não chegavam a um consenso. Apesar de não demarcar qual a definição de história utilizada para realizar suas considerações, Lourenço Filho demonstrou estar ciente dos debates em torno dessa questão.

Em sua explanação o professor deixa clara a ideia de que para os historiadores a definição de história não se constrói de maneira *pacífica*. Ele prefere, antes, temporalizar os conceitos de história da civilização e geral, com o objetivo de apontar que esse estudo era contemporâneo ao debate em andamento. Assume ainda que as discussões sobre o assunto admitiam uma série de definições.

Com o objetivo de defender a necessidade de uma definição demarcada por princípios científicos que não colocassem em dúvida a pertinência do que viria a ser o estudo histórico, Lourenço Filho organiza a sua argumentação em torno das definições até então apresentadas para os estudos históricos:

Não se nega que o velho Herodoto já chamasse de historia aos seus escriptos. Empregava, porém, o termo, no sentido de 'informação, pesquisa da verdade, inquerito', sentido que era o da época, e assim o fazia por opposição ao relato poetico das legendas heroicas. Não se nega, por igual, que, em todo tempo, tenha havido crhonistas e narradores, mais ou menos sinceros, mais ou menos cuidadosos. Mas o que tambem parece verdade é que a concepção de explicar o conjunto da civilização pelos antecedentes historicos não se esboçou senão no seculo XVIII, para affirmar-se depois. Só então se chegava a concluir que não bastaria arrolar os factos, datas e nomes, mas que seria preciso classificá-los, por sua natureza intrinseca e pelas relações verificadas ou provaveis, e de modo que a elles se ligassem outros factos de ordem mais ampla, e condições geraes da vida dos povos. (SERRANO, Op. Cit, p.08)



A citação, embora extensa, pode ser desmembrada em diversos aspectos. Percorrendo as definições apontadas pode-se indicar que a história foi outrora determinada como relato do passado, como possuidora de um discurso filosófico. De qualquer forma, percebe-se que os elementos presentes no texto indicam um conhecimento da trajetória dos estudos históricos. Essa percepção é indicada nas divisões em etapas, embora gerais, do emprego da palavra história:

Os critérios utilizados por Lourenço Filho para compor a sua crítica são os conceitos de ciência, objeto de estudo, experimentação e finalidade da história. A história para o especialista possui um uso diferente da apropriação que faria o professor da escola.

A definição reclamada por Lourenço Filho para a história não se relaciona tão-somente com o ofício historiográfico, o uso de fontes e a narrativa histórica como aspectos únicos na escrita histórica, seria preciso um complemento por meio das funções para a história que seriam a explicação, a reflexão e a crítica.

Utilizando essa tríade, ele justificou a exclusão da história tradicional, estabelecida como relato puramente descritivo, sem subsídios explicativos para a leitura do passado. Além disso, o uso da memória para decorar nomes e datas deveria ser abolido para dar lugar à reflexão e ao processo crítico de análise da história.

Destaca-se que a ideia de dinâmica permite idealizar a história como explicação e visão ativa das transformações sociais. Lourenço Filho aponta a necessidade de pensar a funcionalidade da história para o desenvolvimento do pensamento. Nesse ponto, a história estaria atrelada aos esquemas de pensamento, segundo os estudos da psicologia, que condicionavam o entendimento a partir de processos mentais para alcançar o sentido de unidade.

Como função educativa, Lourenço Filho demarca que um dos objetivos da história seria *tornar o mundo inteligível*. Com esse fim, a funcionalidade da história seria uma questão filosófica e não propriamente científica. A apreensão dessa ideia a encaminha para o campo da psicologia do desenvolvimento humano e para o discurso filosófico presentes em sua explanação: (...) *E pode ser considerada, dessa forma, 'a realização do espírito no tempo, como a idéia de natureza é a realização do espírito no espaço', para lembrar o velho dito de Hegel.* (Ibidem, p.08)

A ideia que Lourenço Filho apresenta de Hegel<sup>19</sup> enquadra-se na segunda modalidade de história refletida proposta pelo filósofo alemão na introdução da obra *Filosofia da História*. Denominada como pragmática, essa perspectiva define que para o estudo da história as reflexões, *por mais abstratas que sejam, são na verdade o presente e vivenciam os relatos do passado para a vida atual* (HEGEL, 2008, p.14).

O uso da filosofia como roteiro para apresentar as questões educacionais seguia a concepção de aprendizagem ativa. Para os escolanovistas, o objetivo da filosofia da história era ensinar sobre as permanências, os fenômenos passageiros e as contingências dos fatos remontando ao princípio.

Si a historia, como se tem dicto, escreve para narrar – a philosophia da historia escrever para provar ou para tirar dos factos conclusões e ensinamentos. Aplicando aos factos historicos o methodo philosophico – isto é – grupando-os, analysando-os, partindo de particular para o geral, e do fenômeno para a lei, ella fecunda a historia. (Revista de Ensino, 1904, p.135).

Esse processo resultaria de uma condição filosófica do indivíduo para que entendesse o meio social no qual está inserido. Torna-se clara a leitura de Lourenço Filho da escrita hegeliana ao seguir esse pressuposto. Como produto desse estudo aparece o patrimônio moral do homem condicionado à marcha da evolução, na qual destacava-se uma lógica na sucessão dos acontecimentos que resultaria no progresso social.

Reportando-se à finalidade da história a partir do estudo da filosofia, Lourenço Filho considera que ao estabelecer essa definição para a finalidade da história, os estudos de Hegel estariam mais próximos às considerações sobre o ensino de história aplicado na metodologia escolanovista.

O professor encerra seu raciocínio considerando que as questões pertinentes ao trabalho dos sentidos da história estavam orientadas pela filosofia<sup>20</sup> da educação e não pela didática, como proposto no currículo dos cursos de magistério.

Mas quaesquer que sejam as conclusões, uma coisa permanece de pé. É a de que não compete á escola, primaria ou

---

<sup>19</sup> Segundo Collingwood: *Para ele (Hegel), a filosofia da história não é uma reflexão filosófica acerca da história e sim a própria história, com um poder maior, filosófica e não meramente empírica – isto é, a história não simplesmente determinada como um certo número de factos mas compreendido, apreendendo as razões por que tais factos tiveram lugar.* E ainda ressalta que: *no século XVIII começou-se a pensar criticamente acerca da história, tal como já se tinha aprendido a pensar criticamente acerca do mundo exterior, porque a história começou a ser considerada como uma forma específica de pensamento, não exatamente como a matemática, a teologia ou a ciência.* (COLLINGWOOD, 1981, p.14).

<sup>20</sup> Segundo Patrícia Hansen, o texto de João Ribeiro, *História do Brasil para curso superior*, apresentava-se a partir da perspectiva da filosofia da história.

secundaria, elaborar a historia, como não lhe compete elaborar a physica ou a biologia. Mas, ensiná-la. A aceitarmos, mesmo a mais relativa das doutrinas, a de que não haja propriamente uma historia, mas interpretações variaveis, em cada epoca, dos factos do passado, ainda assim a disciplina existirá, sempre, como uma realidade e como necessidade de cultura. (LOURENÇO FILHO, Op. Cit. p.08-09)

Em outras palavras, havia uma divisão metodológica. Não cabia ao professor definir o que é história, mas ao historiador. Ao pedagogo bastava saber como ensiná-la. A partir dessa assertiva assume-se que a mediação do saber histórico, ou do que era conhecido como produções sobre o passado, ganhava importância no processo educacional pela valorização das ações político-pedagógicas que deveriam alcançar o público alvo: os escolares.

Para o ensino ativo, essa perspectiva era a mais adequada. O tempo da história apresentado por Lourenço Filho é o presente. O passado deveria ser pensado a partir das evidências e vestígios do pretérito na vida atual. A inexistência de coisas do passado no presente inviabilizaria, portanto, o estudo da história.

A história em questão era o estudo reflexivo de permanências no presente. A concepção da história tradicional baseada no passado em si não cabia na proposta moderna de ensino. Sem um diálogo com o passado a partir do presente não haveria aprendizagem. Assim, as discussões sobre o método de ensino e sua aplicação tornaram-se cada vez mais relevantes. As observações realizadas por Lourenço Filho sobre o processo de aprendizagem evidenciam essas dificuldades e buscam apresentar soluções.

Como tão claramente salienta Dewey, “a historia nos introduz no domínio da compreensão da vida social; ella nos apresenta os motivos que dividem ou congregam os homens; ella pode esclarecer-nos sobre o que é desejavel ou prejudicial. O especialista poderá, sem duvida, encará-la de outra forma, mas o educador deverá encontrar nella uma sociologia indirecta, reveladora dos processos de formação e dos modos de organização da sociedade actual”. Para isso, é claro, a historia não poderá ser a citação de nomes e datas, repositório morto, desligado da vida de hoje. O passado não interessa pelo passado, mas só na medida em que possa servir á melhoria do presente. (Ibidem, p.09)

No trecho acima é possível demarcar a divisão entre o uso da história feita pelos historiadores e a sua aplicação na dimensão educacional. A partir dessa separação, Lourenço Filho ressalta a existência de dois objetivos para o ensino de história na escola primária:

Desenvolver na criança e no adolescente, pelos grandes exemplos do passado, os sentimentos moraes, a lealdade e o patriotismo? Ou, dar-lhes, com o maior respeito á verdade, a explicação das formas e das forças sociaes? (Ibidem, p. 07)

É possível perceber a incompatibilidade da primeira proposição com o ensino de história pelo método ativo. O ensino condicionado aos grandes exemplos volta-se apenas para o passado. Quanto à segunda, a história visa organizar a compreensão da vida em sociedade. Além disso, o educador pondera que os dois objetivos não são complementares.

A partir da apresentação das ideias de Lourenço Filho sobre a história, é preciso analisar o debate sobre o ensino de história na escola primária cearense, com a finalidade de encontrar os principais aspectos que tornavam essa discussão relevante para a instrução local.

As questões apontadas no trecho citado podem ser pensadas a partir do lugar de onde o autor fala, nesse caso, como estudioso da psicologia do desenvolvimento. Contudo a construção do ideário educacional permite pensar em um grupo amplo de profissionais que buscavam afirmar os objetivos da educação para alterar os perfis sociais da época, enfatizando o atraso e a desigualdade no país. Os discursos de vários intelectuais orientavam-se numa visão de salvacionismo nacionalista por meio da educação.

Os dados e as afirmações contidas nesses discursos não deveriam permitir dúvidas ou questionamentos que alterassem os objetivos da educação nacional. Embora seja possível observar a existência de contradições e a ausência de respostas para diversos problemas indicados nesses debates, é visível a defesa de práticas com fins a transformar a sociedade. Deve-se observar, principalmente, as tentativas de responder os problemas educacionais condicionados ao atraso do país através de resoluções possíveis de serem alcançadas.

Na exposição dos educadores é notória a tensão entre o que era considerado retrógrado para o ensino e as inovações que demarcavam um cenário de urgência na instrução nacional. Não havia espaço para as duas situações. Com a finalidade de transformar a nação, o discurso educacional desse período enfatizava que os procedimentos tradicionais deveriam ser eliminados para dar espaço ao que havia de mais inovador; ao mesmo tempo a pedagogia buscava afirmar-se em um lugar de destaque como ciência do ensino.

Desse modo, os significados estabelecidos para a disciplina de história precisam ser observados a partir dos lugares sociais daqueles que produzem esse conhecimento. Ou seja, quando Lourenço Filho analisa o perfil do ensino dessa disciplina na escola ele torna explícito o interesse na constituição do saber histórico, visto por meio de objetivos específicos da educação. (CHERVEL, 1990)

O campo social referido é a escola, que delimitava os critérios e os desdobramentos que as disciplinas deveriam possuir. Ainda que os dirigentes escolares e grupos docentes demonstrassem interesse em discutir os desdobramentos da cultura escolar, e chegassem a fazê-lo, as definições e apropriações estabelecidas correspondiam a autoafirmações sobre os objetivos educativos, condicionados aos interesses de cada grupo social.

Retomando a fala de Lourenço Filho, e com base na classificação de aspectos relativos ao ensino de história, esses apontamentos aproximam-se de um resumo do que se colocava em prática no transcorrer das décadas de 1920 e 1930 e que era visto como problemas para a educação. Em sua argumentação, ele indaga sobre os caminhos que precisavam ser seguidos para que ocorresse a renovação desse estudo, levantando o seguinte questionamento: *Como, pois realizar ensino ativo sobre coisas do passado?* (LOURENÇO FILHO, Op. Cit, p.07)

Lourenço Filho fazia parte do grupo de intelectuais que idealizavam as questões nacionais a partir da defesa dos bens nacionais. O professor alegava não saber o que é a história, mas ele demonstrou conhecer, segundo a sua fala, o valor dos usos do passado.

A apropriação do ensino das coisas do passado na exposição de Lourenço Filho permite observar como a pedagogia interpretava as escritas realizadas em torno do saber histórico. A concepção de história destacada pelo educador indica o que a produção historiográfica precisava apresentar para alcançar o campo escolar.

Segundo Angela de Castro Gomes:

Quando se vincula a construção de uma cultura histórica à produção de um passado histórico, acentua-se, de um lado, o amplo escopo do que se pode classificar (e era classificado pelos intelectuais) como passado; e de outro, como os investimentos para produção desse tipo de narrativa exigiam estratégias específicas dos intelectuais que neles se envolviam. (GOMES, 2009, p.35)

Angela de Castro Gomes aponta a compreensão do intelectual vista através das produções e reflexões apresentadas para esse ofício e os

desdobramentos dessa ação em valores simbólicos e políticos<sup>21</sup>. As atribuições estabelecidas pela construção social do intelectual eram compostas pelo papel político representado através das elaborações simbólicas para divulgar e produzir a nação republicana (OLIVEIRA, L. L., 1990). É possível, desse modo, definir que o perfil do intelectual visto nessa análise não se compunha apenas das formulações em torno da organização da escola, mas detinha-se também na organização das práticas educativas.

O professor Lourenço Filho, assim como os seus pares, pensava a educação além da simples instrumentalização dos alunos<sup>22</sup>, definidos nos atos de ler e escrever. Para esse grupo, a função educativa da escola tinha como objetivo a apropriação dos conhecimentos necessários para o exercício de uma função profissional ou mesmo social. Por outro lado, a atuação do grupo de educadores que divulgavam os princípios educativos da Escola Nova nas primeiras décadas do século XX faz-se a partir de discursos políticos, que sublinhavam os aspectos econômicos, religiosos e culturais da sociedade brasileira. Procuravam-se destacar, ainda, por meio dessas intervenções, os mecanismos necessários para alcançar os objetivos do ideário republicano.

Além das ponderações de Lourenço Filho, o processo de ensino de história também deve ser analisado pela constituição de uma prática no fazer escolar, ou seja, pensar a história a partir do que lhe era atribuído no fazer pedagógico (RUSEN, 2006). As definições que educadores, como Lourenço Filho, apresentavam para essa disciplina se constituíam pelos objetivos educacionais, baseados no desenvolvimento do aluno e na assimilação dos valores políticos que a educação defendia.

As apropriações da história no ensino deveriam ser orientadas pelo conceito de método como ligação clara entre os fins e os meios no aprendizado. Estabelecia-se, dessa forma, que o caminho a ser percorrido tinha sua essência na natureza biológica. Em resumo, defendia-se que *o método reside substancialmente numa ordem, numa sucessão invariável de pequenos processos*. (LOURENÇO FILHO, 1926). A ênfase nessas questões ainda recaía na escolha dos processos didáticos adequados para a prática docente.

---

<sup>21</sup> Entende-se a partir da fala da autora que historiadores seriam, *em tese, todos aqueles que produziram na área dos “estudos históricos”, havendo um esforço de distinção tanto da filosofia e da literatura lato sensu, quanto do que se chama de “estudos políticos-sociais”*. (GOMES, 1996, p.37)

<sup>22</sup> O conceito de aluno aqui é entendido como uma construção dos adultos como categoria inventiva através dos discursos que se relacionam com a criança e com a infância. (SACRISTAN, 2005)

O método de ensino quando posto como condição para a formação humana era invariável. Presume-se que ao construir esse raciocínio, o educador orientava sua crítica para a ausência de mecanismos no ensino de história que considerassem os aspectos graduais do processo de aprendizagem e as condições preliminares e simultâneas baseadas na psicologia infantil.

### ***A disciplina de história no currículo da Escola Normal***

A velha pedagogia medieva e ríspida já não se comporta mais nos novos moldes da nossa Escola Normal<sup>23</sup>.

Tendo em vista que as definições para a história e o seu uso escolar eram relevantes na formação docente, busca-se analisar neste tópico, a partir da presença dessa disciplina no currículo das escolas normais, as principais apropriações elaboradas pela pedagogia a partir dos programas de ensino estabelecidos para a Escola Normal do Ceará. Para tanto, a análise neste primeiro momento procura entender como os educadores pensavam os usos desse saber na escola e apresentavam questões em relação à produção de textos históricos realizada por grupos como o Instituto Histórico Geográfico do Ceará.

A discussão divide-se em dois pontos principais: a intervenção dos pedagogos nas disciplinas de conteúdo histórico e a disciplina de didática voltada para o ensino de história. Faz-se necessário analisar tais questões considerando os conceitos de conteúdo e programa de ensino, cujas definições confundem-se com a matéria de ensino.

A apresentação da disciplina de história também pode ser apreendida em duas perspectivas diferentes nos programas da Escola Normal do Ceará. Em um primeiro plano, considerada como disciplina conteudística e, em um segundo, como saber a ser ensinado a partir dos recortes da metodologia moderna de ensino. Deve-se apreciar, ainda, a história como disciplina relevante na formação de uma cultura

---

<sup>23</sup> Trecho retirado de uma carta datada de 03 de novembro de 1922, escrita pelo diretor da Escola Normal Pedro II, João Hippolyto, endereçada ao presidente do Estado do Ceará Justiniano de Serpa. (HIPÓLITO, *Apud* SILVA, 2009, p.76).

geral. Em seguida, serão analisados os desdobramentos da disciplina histórica a partir de seu ensino nas cadeiras chamadas pedagógicas.

Nessa discussão, a disciplina histórica é definida a partir do currículo da escola secundária. Dessa forma, o conceito de currículo ganha relevância nessa discussão, o que acarreta, ainda, na importância do currículo e os elementos que constituíam a formação de diretrizes de ensino para a escola cearense. À essa questão também se liga o controle do trabalho pedagógico. No campo dos estudos pedagógicos é possível observar que o currículo compõe a ordenação do trabalho docente no que corresponde aos objetivos e às finalidades do ensino.

O formato que um determinado currículo possui ou que lhe é atribuído, apresenta fins sociais. O currículo, nessa perspectiva, deve ser entendido como uma representação e um fato, pois ao mesmo tempo em que surge como organização dos temas e conteúdos estudados em sala de aula, ele também se compõe de repetições como forma de implantar discursos de verdades na seleção que o campo educacional realiza para alcançar os seus objetivos. (GOODSON, 2011)

O que se apresenta nessa análise são determinações oficiais que firmam procedimentos e condutas que ao mesmo tempo em que aparecem a partir de argumentos que valorizam a ação dos professores e o desempenho dos alunos, baseados nos fundamentos científicos, também afirmam os ideários republicanos para a manutenção da ideia de unidade nacional. Através da oficialização dos currículos, o Estado inseria no meio escolar, as formas de conhecimento<sup>24</sup> que o representavam e o defendiam.

A compreensão das funções do currículo surge, neste estudo, na tentativa de apreender o lugar dos definidores de procedimentos, observando quem fala e de onde parte essa fala. A formulação de um currículo também pode ser compreendida como uma tentativa de unificar o processo de aprendizagem, nesse caso justificado pela idealização de unidade nacional.

As frustrações relacionadas ao ensino estavam ligadas às questões didáticas e ao desempenho do professor. Segundo o discurso reformista desse período, os fatores que dificultavam o aprendizado estavam ligados ao extenso

---

<sup>24</sup> Segundo Kátia Abud, *os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade.* (ABUD, 1997, p. 29)



conteúdo e à prática docente. Embora realizada por intelectuais considerados brilhantes, a má formação profissional resultava no distanciamento dos pressupostos didáticos para esse ensino. (BITTENCOURT, 1993)

Uma das estratégias para que as noções da pedagogia moderna chegassem às escolas cearenses, seria sua implementação nas práticas da Escola Normal. Portanto, os professores dessa instituição teriam como “missão” utilizar essa metodologia em suas aulas. Ao fazer menção à ideia de espaço escolar, parte-se da noção de que propor alterações ou qualificações no trabalho docente e por consequência no funcionamento da escola não pode ser notado como algo simples.

A formação do professor não era vista apenas pela ótica do saber, mas principalmente pelos procedimentos didáticos e pela sua capacidade de ensinar. Deve-se entender que a formação de conhecimento a partir de procedimentos específicos das áreas de estudo contribuía para a organização dos conteúdos, mas não eram pensados de forma similar as escolhas dos métodos de ensino. Nesse aspecto, a discussão sobre como ensinar e o que ensinar demonstra um conflito ao se observar desequilíbrios entre a prática docente e a constituição dos saberes. Assim não é possível falar da presença do professor somente a partir de sua formação intelectual e do conhecimento produzido por sua formação específica

A distinção encontrada entre a produção de textos com cunho histórico e os debates sobre o conhecimento histórico, não era a única forma de pensar a história como ciência. A constituição do saber histórico também estava presente na composição do currículo escolar. No entanto, o que não foi possível apreender nas leituras das inovações educacionais é como o professor era visto na constituição do saber. É possível descrever as atribuições e o perfil desejado para o professor, contudo é necessário observar também como o professor pode ser analisado como intelectual.

Como visto anteriormente, uma das principais iniciativas da diretoria da instrução pública, durante a Reforma de 1922, foi ordenar o currículo a partir da metodologia da Escola Nova proposta para o ensino primário. Essa concepção metodológica apresentava os procedimentos necessários para efetivar o aprendizado em crianças e adolescentes.

O processo de modificação dos procedimentos educativos deveria começar pela escola secundária, para em período posterior alterar o ensino primário. O critério utilizado para tal escolha propunha mecanismos necessários para alcançar a

formação dos professores primários. Segundo Fernandez, pode-se ampliar a possibilidade de pensar a apropriação do saber histórico realizada pela Escola Normal através do corpo docente.

Em princípio, a proposta procurava adequar o ensino das disciplinas de conteúdo à formação de professores e suprir a ausência de cursos – a polivalência que caracterizava esse ensino exigia tal complemento de saberes. Nesse caso, devido à inexistência de cursos de formação universitária, as escolas normais deveriam formar professores capazes de ministrar nos primeiros anos escolares as disciplinas de história, matemática, geografia etc.

Confiava-se ao curso de formação no magistério a responsabilidade de capacitar os professores para ocupar as salas de aula nas esferas pública e privada. Entretanto, vale sublinhar que a Escola Normal<sup>25</sup> não era o único *fornecedor* de pessoal para as escolas.

Ao analisar os registros de formatura não há a presença de formandos homens. Contudo não se deve desconsiderar que algumas escolas, principalmente os estabelecimentos particulares, possuíam professores no corpo docente, sobretudo no ensino ginásial e secundário. Esse dado gera um estranhamento: na tentativa de buscar a origem dos docentes não foi encontrado os registros de alunos, o que não impedia a coexistência de profissionais formados em outras áreas, como bacharéis em Direito, por exemplo.

Segundo Ana Maria Monteiro, o professor era visto como mero transmissor de saberes produzidos por intelectuais. Nesse sentido, a autora ainda destaca que a análise da prática docente também estava relacionada às diretrizes pelos pedagogos e pelas linhas teóricas adotadas por eles. Vale observar que no contexto da periodização demarcada para esta pesquisa, a formação de uma cultura escolar não era vista como uma produção específica, enraizava-se, antes, na ideia de um espaço estabelecido para a formação dos cidadãos. Em outras palavras, a escola não possuía a pretensão, ou melhor, a “consciência” de que suas produções e a constituição de um *métier* próprio deveriam dialogar com as questões sociais. Além disso, o docente era pensado a partir da escola. Desse modo, para compreender o perfil de professor a partir de seu lugar social, o espaço escolar aparece como determinante nesse processo.

---

<sup>25</sup> A documentação da pesquisa ainda apresenta o Colégio da Imaculada Conceição e a Escola Nossa Senhora Aparecida como instituições formadoras de professoras.

Assim como a formação de docentes, a elaboração do currículo permite apreender os significados que as práticas educativas possuíam, principalmente, na concretização dos fins sociais e culturais do ensino (SACRISTAN, 2005). A organização dos conteúdos trabalhados em sala de aula possibilita pensar na ordenação dos temas vistos como uma sequência de fatos importantes.

A dimensão conteudística também tem relevância nesse processo: era preciso antes de tudo discorrer sobre os assuntos destinados para cada nível de ensino. A delimitação dos temas, ou melhor, dos conteúdos ministrados na escola primária, no ginásial e no ensino secundário, permite observar como a metodologia de ensino era pensada para cada um desses níveis escolares.

No caso da Escola Normal, o currículo era orientado pela estrutura estabelecida para o ensino secundário. O ensino secundário apresentava até a década de 1930 uma proposta distante da pedagogização dos saberes (FREITAS, 2008). Como apontou Fernandez, a história apresentada na escola secundária era vista como uma concessão da ciência, ou melhor do conhecimento, sem fins pedagógicos.

Dessa forma, devem-se observar as distinções entre a disciplina de história e as práticas didáticas atribuídas aos estudos pedagógicos. Ao mesmo tempo em que o nível secundário não comportava intervenções didáticas no ensino da disciplina, o ensino primário deveria basear-se em mecanismos didáticos que encaminhassem o aprendizado de acordo com a idade e o desenvolvimento do aluno. (FERNANDEZ, 1998)

O ensino secundário, segundo pesquisa de Circe Bittencourt, na década de 1930, era constituído por ginásios e escolas normais. No entanto, segundo a autora, a inclusão das escolas normais como integrantes do secundário não foi constante no decorrer dos anos 1920 ou em períodos anteriores (BITTENCOURT, Op. Cit).

Contudo, na documentação pesquisada sobre a Escola Normal do Ceará, a equiparação do seu currículo ao currículo do Colégio Pedro II, no que corresponde às disciplinas conteudísticas ocorreu ainda na década de 1920. É possível perceber a semelhança dos conteúdos estruturados para o ensino de história na escola secundária e na escola normal. Os conteúdos possuíam o mesmo objetivo e, assim, distanciavam-se da aprendizagem no ensino moderno, dando relevância, sobretudo, à narrativa dos principais acontecimentos históricos. Essa apropriação é compreendida a partir da análise da organização das disciplinas:

Anno	Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabado
1º	8-9 9-10 10-11 11-12	Português Geographia Francês -----	Arithmetica Historia geral Calligraphia Musica	Português Geometria Trabalhos Gymn. sueca	Arithmetica Geographia Francês Musica	Português Goemetria Caligraphia Trabalhos	Arithmetica Historia geral Caligraphia Gymn. Sueca
2º	8-9 9-10 10-11 11-12	Phy. e Chimica Arithmetica Historia geral Desenho	Português Geometria Francês Gymn. Sueca	Geographia Arithmetica Desenho Musica	Português Instruc. Cívica Trabalhos Desenho	Phy.e chimica Arithmetica Geographis Gymn. sueca	Português Geometria Francês Musica
3º	8-9 9-10 10-11 11-12	Português Álgebra Musica Gymn. Sueca	Botanica e Hyg. Pedagogia Inglês Trabalhos	Português Francês Hist. do Brasil Stenog. e dactyl.	Botan. e Hyg. Álgebra Inglês Pedagogia	Português Francês Hist. do Brasil Stenog. e dactyl.	Chorog. do Brasil Inglês Pedagogia Trabalhos
4º	8-9 9-10 10-11 11-12	Inglês Pedagogia Literatura Econ. domestica	Português Chorog. e Cosmog. Literatura Stenog. e dactyl.	Zoologia e Hyg. Inglês Pedagogia Literatura	Português Literatura Esc. Mercantil Gymn. Sueca	Inglês Pedagogia Literatura Musica	Zootologia e Hyg. Português Literatura Stenog. e dactyl.

QUADRO 1 – DISCIPLINAS DA ESCOLA NORMAL PARA OS ANOS DE 1922-24

Note-se que as disciplinas pedagógicas tinham espaço tão relevante no currículo da formação docente quanto as que compunham a aquisição de uma cultura geral. A constituição desse currículo propiciaria que o aluno apreendesse o funcionamento da sociedade, cumprindo, dessa forma, a sua capacitação como professor primário, desde que esse era o objetivo da escola primária: formar o cidadão apto a atuar em sociedade.

Retomando o quadro de disciplinas da Escola Normal, devem ser destacadas as disciplinas ligadas ao projeto nacionalista brasileiro, o que segundo Bittencourt permite entender o alcance pretendido desse currículo:

[...] um primeiro ponto a ser considerado refere-se ao fato de que a História não era conteúdo transmitido com exclusividade e apenas pela disciplina denominada História. O conhecimento histórico era difundido pelas demais “matérias” escolares que compunham o saber humanístico. (BITTENCOURT, Op. Cit., p.60)

Diante da composição das disciplinas, vale ressaltar que a apropriação de seus conhecimentos tinha a finalidade de desenvolver mecanismos para a prática docente, segundo os interesses políticos, sociais e profissionais que se desejavam inserir na escolar.

Quanto aos temas e aos conteúdos, eles correspondiam ao que seria ministrado nas escolas primárias. A distribuição do currículo nesse nível pode ser

entendida como uma adaptação das lições presentes nas aulas da Escola Normal. Assim, a professora deveria ensinar a partir dos referenciais recebidos nas aulas de história. Ela não necessitaria fazer uso de pesquisa e estudar outros temas que não fizessem parte do currículo da Escola Normal. Dessa maneira, a delimitação do conteúdo sobre a história do Brasil estudada no ensino primário equivalia à apropriação dos temas trabalhados no programa do curso de magistério. Tópicos como descobrimento e as grandes navegações constavam no programa desses níveis de ensino.

No programa de ensino da Escola Normal destacava-se juntamente com o estudo dos acontecimentos históricos a cadeira de instrução moral e cívica. Essa disciplina acompanhava as festas das datas do calendário político nacional, exigia o estudo do hino nacional, o hasteamento da bandeira e a celebração dos representantes políticos da nação.

O estudo desses marcos históricos, segundo os educadores, indicaria possibilidades de harmonia e conciliação social, condições mediadas pela escola para formar o brasileiro. A escola primária oferecia o conhecimento sobre o Brasil, acrescentando ao currículo o estudo da geografia nacional, para que o aluno, ao aprender sobre as florestas, os animais e as regiões do país, valorizasse as grandezas naturais brasileiras.

Vale salientar que as questões ligadas ao desenvolvimento educacional nesse período diziam respeito a ações governamentais em prol da ampliação das instituições escolares e da promoção do ensino nas camadas populares. Nesse sentido, é preciso ressaltar que o modelo de instrução que precisava ser empregado nas escolas, como questão central, era a educação popular.

Dessa afirmação depreende-se que a proposta de ensino reclamado pelos educadores no tocante ao Ceará estava centrada, segundo os discursos estudados nesta pesquisa, na inclusão da população que se encontrava fora da escola ou aqueles que não haviam concluído a escola primária.

Todavia não se pretendia alcançar de maneira imediata, ainda segundo as falas a favor da educação popular, a frequência às escolas, em um primeiro momento, de um número expressivo de crianças<sup>26</sup> em idade escolar. Os ensinamentos ginásial e secundário não foram pensados, nesse período, com a mesma intensidade. A

---

<sup>26</sup> As propostas de educação popular visavam principalmente as crianças de famílias miseráveis e desprovidas de bens materiais.

inadequação das classes mais pobres ao progresso era utilizada como argumento para incentivar iniciativas para a organização do trabalho na cidade ou no campo. Com esse fim em vista, as falas dos educadores foram compostas a partir de um discurso dicotômico entre atraso e progresso<sup>27</sup>.

Nessa organização, as disciplinas de história geral, história do Brasil, chorografia do Brasil, instrução moral e cívica compõem o quadro dos estudos ligados à história. Além do caráter conteudístico, essas disciplinas, juntamente com a língua pátria e a geografia<sup>28</sup>, precisavam delimitar os pontos e as informações necessárias para que a instituição educacional alcançasse o objetivo de formar indivíduos cientes da “grandeza” da nação<sup>29</sup>.

O programa da disciplina divide-se em história geral e história do Brasil. O conteúdo de história geral correspondia a dois anos, seguindo a ordem cronológica dos fatos, com 23 lições para o primeiro ano e 19 lições para o segundo. Os temas partiam da noção de pré-história seguiam até a expansão imperialista europeia nos continentes asiático, africano, americano e na Oceania.

A história do Brasil está dividida em 26 lições e organizada em dois tópicos: o primeiro, denominado de tempos coloniais, apresenta o contexto de Portugal na época dos descobrimentos até a independência do Brasil. O segundo, denominado de tempos monárquicos, obedece a sequência cronológica do 7 de setembro até o período republicano. Os temas apresentados nos programas destacam uma explicação organizada pelo contexto político, enfatizando os governos e as guerras que constituíram a história brasileira.

---

<sup>27</sup> Havia uma necessidade de apontar os problemas brasileiros e encaminhar as soluções contra as doenças e a falta de higiene. O objetivo era combater as imagens que viessem denegrir o perfil brasileiro. A literatura foi responsável pela propagação de diferentes imagens do brasileiro. Maria Regina Naxara, ao apresentar a figura do Jeca Tatu, ressalta que esse personagem apresentava características da inferioridade brasileira, como o alcoolismo e a miséria. (NAXARA, 1998)

<sup>28</sup> Tania Regina de Luca dimensiona a importância da geografia na escrita historiográfica. Ela observa que na tentativa de delimitar o território e de explicar o passado brasileiro, incluindo a formação do povo, foram utilizados marcos geográficos para justificar alguns dos temas escolhidos para apresentar a história brasileira. Entre eles é possível citar: as guerras, a origem dos habitantes, a exploração colonial etc (DE LUCA, Op. Cit.).

<sup>29</sup> Sobre isso Marieta de Moraes Ferreira apresenta uma relação entre história e geografia que iria se tornar mais estreita devido à união entre essas áreas na formação de professores na Universidade do Distrito Federal. Nesse estudo, a autora também aponta a elaboração do currículo, a partir das disciplinas de história do Brasil e das disciplinas pedagógicas compõem as licenciaturas que deveriam ser cursadas durante o último ano do curso. As informações/reflexões apresentadas permitem observar como era pensada a disciplina universitária de História. Essa análise ajuda a pensar a história não apenas como disciplina que compõe a cultura escolar, mas observar a sua elaboração científica (FERREIRA, 2012).

A disciplina de corografia complementava os conhecimentos gerais sobre a história do Brasil, juntamente com a Instrução Cívica. Essa disciplina estudava as paisagens nacionais, as implicações da posição geográfica, a fauna, a flora, a hidrografia, o clima, a agricultura e finalmente a divisão do país em regiões classificadas de acordo com o clima e aspectos naturais de semelhança. A última lição, nesse caso de número 13, corresponde ao Ceará e trata de sua descrição física e política.

A disciplina de instrução cívica organizava-se em estudos sobre a vida em sociedade, considerando a família como o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, apresentando no decorrer de 13 lições explicações sobre os poderes judiciário, executivo e legislativo. A responsabilidade e o funcionamento da instituição pública também estavam presentes em seu conteúdo. Como último ponto são apresentadas *Noções sobre a Constituição política do Estado do Ceará* (Programa de Ensino para a Escola Normal, 1922).

Apesar da reforma ocorrida em 1922, que estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do ensino, como a redefinição dos cargos de inspetoria, o cadastro escolar, alterações no currículo das escolas, não foram apontadas mudanças significativas nos programas das disciplinas consideradas de formação geral.

A sugestão para o programa de história, na reforma de 1922, como dito anteriormente, incluía sua adequação ao currículo do Colégio Pedro II. A proposta, atribuída a Lourenço Filho, recomendava a utilização do currículo da instituição carioca como estratégia para elevar o ensino local. Essa inserção foi oficializada com a Reforma de 1925<sup>30</sup> que estabelecia o nivelamento das escolas públicas e privadas a essa instituição carioca. No entanto, isso não significou a equiparação efetiva aos dispositivos educativos, como também os materiais usados para o ensino de história na instituição carioca, acarreta-se essa condição ao fato do público alvo da escola cearense ser outro.

---

<sup>30</sup>Em 1925, foi apresentado o decreto 16.782-A que definia as diretrizes para o ensino secundário e superior pelo Governo Federal. Essa norma correspondia ao currículo das escolas secundárias cearenses particulares e públicas. No caso da Escola Normal, além dos conteúdos, os exames também deveriam obedecer os parâmetros do Colégio Pedro II. Sobre esse decreto, que também ficou conhecido como Reforma Rocha Vaz, a autora Katia Abud acrescenta: *Determinou a equiparação das escolas estaduais de ensino secundário que cumprissem as formalidades, essas escolas deveriam adotar, sem nenhuma modificação, a seriação de matérias estabelecida para o Pedro II, cabendo-lhe apenas a elaboração de programas próprios.* (ABUD, 2010, p. 32) Junto à questão do currículo do Colégio Pedro II como modelo de programas para as outras escolas de ensino secundário, a autora ainda aponta que isso permaneceu até 1931, sendo essa instituição a única autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário.

Não interessa analisar a Reforma de 1925 em sua peculiaridade, mas compreender os aspectos que concernem ao ensino de história a partir da repercussão do discurso escolanovista no Ceará, principalmente as alterações que deveriam ocorrer no ensino dessa disciplina.

Essa alteração provocou como resultado críticas de professores da escola ginásial. Os debates giravam em torno do “impacto”, segundo os educadores locais, dessa reforma no ensino ginásial e secundário. As disciplinas de história e de instrução cívica foram apontadas por alguns educadores cearenses como aquelas que mais *sofreram* alterações, pois tiveram a carga horária reduzida e o programa de ensino submetido a uma nova organização. As críticas também se dirigiam à ordenação dos conteúdos e da relação estabelecida entre a história universal e a história do Brasil. O texto assinado por um professor do Colégio Nogueira avalia os efeitos da Reforma de 1925.

Nos gymnasios e lyceus, a instrucção, ministrada durante seus annos, não o será feito como era de almejar. [...] No Brasil, ao contrario do que se observa nas outras nações, primeiro estudamos os differentes países do universo; somente depois entramos no estudo do que é nosso. O contrario, no entanto, deveria acontecer.

Continuamos na mania atávica de pôr sempre em primeiro lugar o que é alienígena. (Revista Escolar- Novembro de 1925, p.04)

A crítica aponta a extensa presença de conteúdos de história geral, além da inclusão da história do Brasil apenas no final desse curso.

Retomando o quadro de disciplinas da Escola Normal, é possível verificar a crítica do professor. Os dois primeiros anos apresentam a cadeira de história geral, enquanto a história do Brasil faz parte apenas do terceiro ano e não se liga ao ensino moral e cívico<sup>31</sup> aplicado no segundo ano.

A crítica pode ser interpretada a partir do uso da história nacional como instrumento de ilustração na instrução moral e cívica. Na sequência, o professor estabelece um comparativo entre a ordenação do ensino de história pátria e a

---

<sup>31</sup>O Ensino Cívico apresentado neste estudo fazia parte do programa escolar das séries primárias desde o século XIX. Com o caráter de prática educativa tinha o objetivo de formar o comportamento cidadão através dos exemplos nacionais. Os princípios que norteavam esse ensino eram o amor à pátria, a exaltação dos símbolos nacionais e principalmente a reprodução dos exemplos de civismo dos personagens da história brasileira. Contudo, vale ressaltar que a permanência dessa prática no currículo das escolas brasileiras durante o século XX não foi demarcada pelos objetivos semelhantes, embora próximos. Ao longo das décadas de 1940 até 1980, é possível observar diferenciações no uso escolar e na transformação da prática em disciplina escolar de Moral e Cívica, além dos desdobramentos em OSPB (Organização Social Política Brasileira), a criação de licenciaturas e ampliação da carga horária nas escolas.



instrução moral e cívica. Os temas são organizados em uma sequência lógica para a evolução do “aprendizado”, entendido pela aquisição de conteúdos.

O aluno recebe no primeiro anno, os ensinamentos oriundos do civismo, lições que lhe preparam, no espirito, o alicerce do patriotismo. Ao nosso ver, e no pensar dos mais esclarecidos, melhor seria que, simultaneamente, tambem se lhe fornecessem as luzes precisas da Historia Nacional, materia que elle só recebe após dois ou três annos. Narrando os factos primordiaes da civilização pátria, através dos quaes culminou e prefulgiu a centelha do civismo, mais amena e fácil se tornaria ao professor fazer um ensino de verdadeira efficacia. Relembrando no estudo da Historia, os vultos de patriotas que se caracterizaram por acções de altivez e altruismo, melhor poderia o mestre ministrar a Instrucção Moral e Civica, porquanto, de tal modo, ficaria tudo exemplificado e comprehendido.

Ao contrario disso, porém, a reforma determinou que as duas matérias se estudassem separadamente, logrando, destarte, difficultar um ensino que offerece possibilidade de ser mais facilmente assimilado. (Idem)

A crítica é concernente ao uso da história para fins patrióticos. Ela ainda baliza as duas disciplinas como complementares, mas necessárias na construção de uma unidade no estudo do passado nacional. Apesar de indicar inadequações para a proposta curricular, o autor não expôs em qual corrente pedagógica ele se baseou para orientar a sua fala.

Nem todos os erros, porém, se acham reduzidos a isso.

No 2º anno dos gymnasios, já a mocidade mergulha no estudo da Historia Universal, e só dois annos após, segundo preestabelece a reforma, começa a receber os primeiros ensinamentos salutaes da Historia Patria! Resulta disso que um alumno, não podendo concluir o seu curso num lyceu, estudando somente até o 3º anno, sáe da escola secundaria sem receber noções de Historia Nacional, porquanto essas só lhe seriam expostas no 4º anno.

Onde, pois, a clarividencia, a visão larga dos que empreitaram tal reforma? Mais uma vez, verificamos, no Brasil, um facto que, aliás, nos é peculiar: estudamos primeiramente a historia dos outros povos; depois, quando sabemos perfeitamente quaes as mais fulgentes victorias dos francêses, os maiores cabos de guerra britannicos, os mais célebres reis da Persia e os mais afamados poetas e pintores italianos, vamos começar a saber quaes foram, na terra em que nascemos, as individualidades illustres que exalçaram o nome do Brasil, os feitos másculos de nossa raça, as epopéas fulgidas de nosso povo.

Mas tudo isso é originalidade do Brasil e dos brasileiros...  
(Ibidem, p.05)

Embora pareçam questões menores em torno dos conteúdos, as críticas a essa reforma também apontam problemas na ordenação dos temas nas divisões das

séries escolares. Havia a má adequação das temáticas que precisavam ser estudadas no ginásio, incluindo o seu formato na estrutura escolar, em forma de currículo ou confundido com o conteúdo, como já exposto anteriormente.

O ensino da disciplina de história pátria deveria ser definido a partir de justificativas apresentadas como respostas às questões: *para o quê e o por quê ensinar* determinado tema e o modo como isso seria apreendido pelos alunos. A preocupação maior era com o lugar que o conhecimento ocuparia no processo educacional com vistas a assimilação dos marcos, datas e personalidade históricas.

No entanto, a fonte não indica quais seriam os pontos errôneos quanto ao conteúdo, que abordagem histórica estaria incorreta e o desvio de comportamento a ser evitado. Ao invés disso, o professor do Colégio Nogueira apenas condiciona o desconhecimento da história nacional causaria um distanciamento do ideal de cidadania. Somente com a aproximação dos perfis cívicos observados na narrativa dos grandes acontecimentos da história, seria possível construir o sentimento patriótico.

Era preciso preencher os primeiros anos escolares com ideias e exemplos de amor à pátria, caso contrário não haveria sentido para a instrução moral e cívica. Nesse caso, o professor propõe a união dessas duas disciplinas. Contudo, é preciso destacar que os ideários nacionais deveriam estar presentes nas demais disciplinas escolares.

A relevância dispensada a esse nível escolar, como se pode observar na organização de um programa nacional, diferente do que ocorria nos currículos da educação primária, justificava-se a partir da noção de que o adolescente precisava de outras orientações. Com o fim da fase infantil, ele seria capaz de trabalhar em caso de necessidade familiar e cumprir as responsabilidades do genitor, caso específico dos homens (HANSEN, 2007). Sobre o último aspecto, é possível inferir que as leituras realizadas pelos docentes estavam restritas a uma forma unívoca de pensar a história, centrada na compreensão de um processo histórico linear e progressista.

Argumentava-se, desse modo, que o ensino de história precisava adequar-se aos propósitos da educação integral do indivíduo. Na tentativa de alterar as mudanças que a Reforma de 1925 oficializou para o ensino nacional, as críticas dos professores do ginásio direcionavam-se aos temas e conteúdos. Procurava-se evidenciar os erros, no entanto, sem utilizar justificativas pautadas nos métodos modernos de ensino, ou mesmo nas transformações apontadas para os métodos

didáticos. Reafirmava-se o equívoco da proposta reformista como um fim em si mesmo. Em outras palavras, o saber histórico, deveria garantir que o seu ensino obtivesse a distinção que lhe era peculiar, segundo os professores de história.

As críticas apresentadas para as propostas presentes na reforma não correspondiam simplesmente, quando ocorria essa aproximação, aos métodos didáticos. Argumentava-se de forma incisiva que a apresentação dos temas históricos em sala de aula deveria deixar claro aos alunos os objetivos da história, o que não resultava em uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Aos alunos caberia apreender as seleções feitas pelos professores. O aprendizado era algo dado ao aluno.

Os usos do saber histórico são aqui delimitados e definidos pela utilização e as significações práticas desse conhecimento, que também correspondiam à legitimação dos usos sociais estabelecidos para a história. As preocupações dos professores de história deveriam ser orientadas para as questões do conteúdo (eminentemente políticos) e do método.

Não se pode esquecer que a constituição desse currículo é oficial. A ordenação dos conteúdos e os temas presentes no programa de ensino eram percebidos como norteadores de uma prática assegurada pela coerência das ideias pedagógicas. Portanto o ensino para adolescentes era visto de forma mais concreta, pois os jovens já apresentavam mudanças no comportamento, e, assim, deveriam receber orientações para a vida diária.

O uso didático da história levaria o estudante a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro. A estrutura da *harmonia social*, portanto, derivaria dos componentes da sociedade estruturados a partir das legitimações dos discursos, símbolos e representações (ABUD, Op. Cit.).

Em texto posterior, o professor Faustino Nascimento complementou a crítica<sup>32</sup>. Ele destaca que a reforma na ordenação dos conteúdos não seguia a lógica do aprendizado que direcionava o ensino dos fatores mais simples para os mais

---

<sup>32</sup>A fonte permite compreender através da fala do professor questões *aparentemente intuitivas*, sem uma análise crítica. A cronologia também é colocada como a primeira tarefa do historiador seguida pela periodização que permite pensar a continuidade e a ruptura. Segundo Furet: *A história encontra-se portanto abrangida pelas 'ciências morais e políticas', que para além disso agrupam a análise das sensações e das ideias, a moral, o direito natural, a ciência social, a economia política, o direito público, a legislação. É exactamente aquilo que os homens do século XVIII tinham baptizado de 'história filosófica': uma reflexão sobre a evolução dos povos e das civilizações, um estudo do passado indispensável para a análise do progresso da humanidade nas vias da razão. É acompanhada pela cronologia e pela geografia, decifrações complementares do tempo e do espaço.* (FURET, 1986, p.120)

complicados. Em sua argumentação, o professor apresenta definições para a história e destaca as disciplinas afins.

Além de formular os programas, o grupo de educadores teria a tarefa de pensar nos procedimentos, os conteúdos e os materiais didáticos propostos para o ensino.

Quem conhece os princípios que levaram os mestres da lógica a fazer uma classificação racional das ciências, naturalmente condenará, conosco, a malfadada reforma. De facto, se, como disse Comte, na natureza os factos mais simples são também os mais geraes; se qualquer ordem de existência superior supõe, como condição, as ordens de existência mais simples e mais geraes; e se a dificuldade de conhecer os objectos cresce com a sua complexidade, nada menos lógico que o ensino da História no primeiro ou mesmo no segundo anno do curso lycéal.

A História está no grupo das ciências Moraes e sociaes, na moderna classificação das ciências, coroando, por assim dizer, o edifício do saber humano, não deve nem pôde ser estudada antes das mathematicas, das ciências physico-chimicas nem das ciências naturaes ou biologicas.

A sciencia da História está hoje completamente separada da chronologia e da archeologia que lhe são apenas sciencias auxiliares. Nella se estudam os grandes acontecimentos que se verificam na vida dos povos, bem como as causas e as leis que presidem á sua apparição. O estudante de História tem que ser um critico perspicaz, sob pena de não poder apreciar convenientemente os acontecimentos mais notáveis da vida humana. Quem, a não ser a sciencia, dá então ao estudante este senso critico e esta perspicacia indispensaveis ao estudo da História? Os legisladores não podem suppôr que todos os estudantes tragam consigo innatas estas qualidades que, quando desenvolvidas, fazem grandes historiadores.

Deviam, pois, ser mais logicos e collocar o estudo da História nos dois ultimos annos do curso de Humanidades, fazendo-o seguir do ensino da moral e da sociologia. (Ibidem, abril de 1926, p 05-06)

Embora o argumento do professor pareça simplista, a discussão é mais ampla e envolve a constituição dessa disciplina no ensino ginasial. Ele se contradiz ao afirmar, em um texto anterior, que o conteúdo é importante na definição do aprendizado. No trecho citado acima, a ciência passou a ser mais importante. Estudar a história do Brasil facilitaria a compreensão do aluno para a história geral. Para tanto Faustino afirmam que: o ensino cívico deveria vir antes.

As aproximações estabelecidas no texto para que o aluno se tornasse um indivíduo crítico estavam relacionadas à função da filosofia da história. O desenvolvimento moral e intelectual do aluno precisava acompanhar esse

aprendizado. Embora o autor da crítica acima não tenha apresentado o que viria a definir a história, ele estrutura a lógica da ciência histórica a partir de uma hierarquia científica. A história é pensada a partir das ciências auxiliares – cronologia e arqueologia – e a relevância que o professor atribuía a essas dimensões do conhecimento. No que diz respeito à cronologia, as atribuições temporais referentes ao passado constituem, segundo François Furet, a diferença entre os antiquários e a história a ser ensinada nas escolas.

As alterações sugeridas nessa reforma compreendiam tanto intervenções didáticas nas disciplinas denominadas pedagógicas, como também abrangiam as disciplinas de conteúdo. Nesse aspecto, é relevante considerar as cadeiras específicas do conhecimento docente: pedagogia, psicologia, didática e as chamadas disciplinas de conteúdos<sup>33</sup> - geografia, história, biologia etc – para investigar o papel do aluno, do professor e da instituição escolar no processo de reorganização da instrução pública.

O estudo da pedagogia está dividido no programa das disciplinas pedagógicas em dois momentos: psicologia e metodologia. No primeiro, o tema que se relaciona com a história é o ponto 22: *A memória. Theoria physiologica e psychologica. O reconhecimento. Utilidade e cultura da memória. Memória e memorismo.* (Programma de ensino da Escola Normal para o triennio 1920- 1922- p. 80).

Nesse aspecto, o estudo volta-se para o processo de desenvolvimento da memória na infância, destacando as limitações e os significados que esse processo teria na aquisição do conhecimento histórico. Vale ressaltar que o conceito de memória não está relacionado apenas com as considerações da psicologia, vincula-se ao ensino de história com as questões das produções didáticas e da leitura enfadonha atribuída à disciplina.

No que diz respeito à metodologia nas aulas de pedagogia, segundo as orientações presentes no programa de ensino da Escola Normal, para os primeiros anos da década de 1920, caberia ao *ensino de História*:

*O que importa estudar na Historia. Condições e recursos para dar uma boa lição de História: gravuras, mapas, etc. Methodos segundo os diversos cursos. Resumos e revisões. Usos do*

---

<sup>33</sup> Segundo Fonseca, os estudos sobre a disciplina escolar de história detêm-se em *analisar os contextos políticos, a definição dos programas de ensino e da produção dos materiais didáticos, sobretudo dos livros escolares de História.* (FONSECA, Op. Cit., p.26)

*compendio*. (Programma de ensino da Escola Normal para o triennio 1920- 1922, p.116).

Em outras palavras, qual o significado escolar para a história? Os pontos elencados nesse programa merecem uma apreciação mais detalhada. Segue-se as argumentações apresentadas anteriormente por Lourenço Filho sobre os significados dessa disciplina na infância e a importância do estudo da história na escola primária. Desse modo, as discussões a esse respeito não estavam relacionadas com as lições ministradas nas aulas de história geral e história do Brasil. Observe-se ainda que as disciplinas chamadas pedagógicas estão incluídas apenas no último ano. As cadeiras anteriores de história vinculam-se aos conteúdos de cultura geral. E não era solicitado às professoras pensar os temas históricos a partir da escrita historiográfica.

A metodologia de ensino destacada condicionava-se ao nível de ensino e aos programas das séries iniciais. Quanto ao uso de materiais didáticos, as orientações apontam para o que se considerava mais moderno naquele momento para a escola primária, sobretudo na escolha dos manuais didáticos e livros de leitura. Esses pontos serão melhor compreendidos no decorrer dos próximos tópicos quando apresentados os programas de ensino e as estratégias sugeridas para esse aprendizado.

A noção de método de ensino será trabalhada no próximo tópico, ao lado da delimitação da pedagogia como ciência e do diálogo que ela propunha com a psicologia. Esses dois conceitos são analisados a partir das produções desse período como forma de apresentar as práticas educacionais propostas no ensino moderno.

### ***Pedagogia do Cidadão: o ensino de história na escola primária cearense***

Falar sobre o ensino de história nas primeiras décadas do século XX requer pensar nas construções dos saberes escolares a partir da elaboração de um ensino escolanovista. Esse método pauta-se no aprendizado ativo da criança levando em consideração as questões pertinentes ao seu desenvolvimento físico e cognitivo. Essa observação quando posta em prática na escola não se dirigia apenas à disciplina de história, mas também estava presente nas discussões das outras disciplinas. Importante notar como a prática pedagógica passa a ser relevantes nesse processo, ao mesmo tempo que a propaganda do progresso social se condiciona a partir do desenvolvimento que a educação proporcionaria aos indivíduos.

No entanto, as propostas originárias do método escolanovista não preenchiam os fundamentos da prática escolar, apenas adaptavam os conteúdos ao ensino ativo. No tocante à disciplina de história, a construção do saber histórico quando visto no âmbito escolar não pode ser observada sem a identificação dos discursos políticos presentes na cultura escolar

O discurso em evidência trata da Pedagogia do Cidadão. Segundo Circe Bittencourt, a formação do cidadão também estava ligada a questões como trabalho e ao processo de industrialização que exigiam a formação de trabalhadores apto aos mecanismos modernos de produção. Agrega-se a essa ideia a apropriação feita pelos intelectuais e educadores que primavam pela formação da cidadania<sup>34</sup> a partir do nacionalismo. Essa estratégia utilizava a construção de bens simbólicos e a invenção das tradições. A utilização das tradições<sup>35</sup> não era vista como prática exclusivamente escolar, mas se compunha de um ideário educacional, que corresponderia à formação integral do indivíduo nos segmentos do trabalho, no desenvolvimento político e econômico da nação.

A escola primária apresentava-se como campo *fértil* para a aplicação e afirmação de costumes e tradições, pois transformava as ações formais em rituais típicos desses espaços a partir de objetivos políticos que lhe eram atribuídos.

Um dos pontos mais relevantes dessa análise é a utilização de discursos tradicionais para impor o novo. A metodologia apresentada como moderna sustentava uma formação política através da educação para moldar o cidadão.

Nessa perspectiva, a formação pedagógica das normalistas estava inserida no preparo de mestres capazes de vincular às escolas o projeto de elaboração de um perfil do cidadão que deveria entender-se desde pequeno como integrante da memória nacional a ser resgatada e transmitida pela escola (BITTENCOURT, Op. Cit.). Para esse objetivo deve-se destacar a presença no programa das cadeiras de história do Brasil e da Civilização para o ensino posterior na escola primária.

---

<sup>34</sup>Ao estudar a constituição da disciplina de história a partir da produção de livros didáticos, Bittencourt destaca que no final do século XIX: *O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar de acordo com a ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, de seres predestinados, haviam criado a nação e representantes dessas mesmas elites cuidariam de levar a nação ao seu destino.* (BITTENCOURT, Op. Cit., p.110)

<sup>35</sup> Como apontou Hobsbawm: *Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.* (HOBSBAWM, 2012, p.12)

Desse programa é possível depreender a formulação da imagem do êxito nacional, no qual as narrações, as datas e os símbolos utilizados na aplicação dessas aulas deveriam dirigir o olhar dos alunos do magistério primário para os fundamentos da identidade do país. Argumentava-se que a *união*<sup>36</sup> dos brasileiros ocorreria com a convivência harmoniosa em sociedade. As exposições ocorridas nas aulas compunham-se de argumentações consideradas como verdades na autodefinição do estado como provedor dos mecanismos necessários ao progresso social (FONSECA, 2001).

A civilização, que é a difusão das riquezas materiais, intelectuais e morais, não pode nunca, sem um longo trabalho de reforma paciente, tomar conta de um país. Para que um povo tenha civilização é necessário que o moroso passar dos séculos vá aperfeiçoando o caráter desse povo. Assim se a terra brasileira é hoje próspera e forte, foi necessário para isso o esforço coletivo e anônimo das gerações que se têm sucedido. Tu, que nasceste em plena civilização, gozando benefícios que o trabalho dos teus antepassados preparou, concentra teu espírito, e contemplando o presente e lembrando o passado, compara-os, admirando o que foi lento progresso. (BILAC e COELHO NETO, 1931, p. 134)

A nomenclatura Pedagogia da Nação era acompanhada pelo conceito de cidadania nos moldes da primeira república, e a escola através das práticas educacionais ganhava projeção nesse processo. Fazia-se a propaganda do progresso era feita a partir da representatividade que os conceitos cívicos possuíam no aprendizado do aluno.

A proposta da Pedagogia do Cidadão não estava restrita apenas à sala de aula, nem aos conteúdos de história. Seu alcance era amplo. Nas escolas cearenses, compunha um ideal de ensino que deveria apresentar um panorama nacional através de comemorações cívicas, do escotismo, da festa das árvores, como também da exaltação de datas políticas e militares, e da constituição de fundamentos cívicos por meio das efemérides.

A construção simbólica dessas festas fazia parte da tentativa de unir e preservar as tradições nacionais. O simbolismo pátrio chegava às escolas, principalmente, através de produções didáticas que divulgavam os principais

---

<sup>36</sup>A tese do alemão Karl Philipp von Martius, sobre a formação do Brasil, destacava a visão harmoniosa da união das três raças para explicar a origem do povo brasileiro. Ainda nesse trabalho, o alemão expõe como a escrita do historiador deveria encaminhar-se para uma defesa da pátria, além de apresentar questões que teorizavam a história do Brasil. (GASPARELLO, 2004).



acontecimentos históricos classificados em ordem cronológica e celebrados por meio de efemérides. Contudo o simbolismo da pátria não se restringia ao livro didático. Eram vários os recursos utilizados para enaltecer a pátria, como a bandeira (símbolo, segundo Rocha Pombo, de liberdade para o povo que se constituísse como Estado) os hinos, as festas, discursos, juramentos. Os símbolos<sup>37</sup>, nesse ideário, já representavam o próprio passado nacional.

A bandeira symboliza o ideal da Patria e dá-nos a idéa de que ella, na guerra, figura o nosso sangue e a nossa vida. Devemos respeitá-la. “Quem em creança sabe respeitar a bandeira, homem, saberá defendê-la”. (Revista Escolar, Fevereiro de 1926, p. 18)

Como já discutido, a formação da cidadania pregada pelos educadores estava presente nos conteúdos e nas disciplinas de cunho histórico. Embora aspectos como a exaltação dos personagens da história do Brasil, fossem constantes na literatura educacional, compondo livros de leituras, compêndios, manuais, sua presença não se limitava nessa abordagem apenas à divulgação ilustrativa. A essas manifestações patrióticas unia-se o conteúdo das disciplinas ligadas ao ideário nacional para nortear a formação do cidadão.

Dessa forma, discutir as maneiras como esse mundo foi apresentado e pensado a partir do passado e colocado em evidência remete ao modo como essa construção passou a ser feita nas escolas:

Isto sugere que, em História, ao invés de uma cronologia estéril e de prática de decorar fatos e personagens a serem, posteriormente, ensinados às crianças, os professores deveriam compreender os conteúdos ministrados. (CUNHA e STEPHANOU, 2009, p.266)

As disciplinas ligadas ao ideário nacional – geografia e corografia do Brasil, história pátria, história da civilização e instrução cívica, língua nacional – apresentavam temas que definiam a cultura geral que deveria ser adquirida na formação cívica. Essa modelagem cívica era determinada, portanto, pelos interesses dos dirigentes do Estado. Essa concepção mostra a forma de utilização da escola pelo governo para alcançar a população por meio da história da nação, apresentando uma orientação para a explicação dos fatos a partir do conceito de progresso e evolução social, em uma visão positivista.

---

<sup>37</sup> De acordo com Catroga, os símbolos nacionais (Hino, Bandeira) conferem uma representação quase totêmica ao patriotismo: *Por eles, a Nação ganha 'une forme de nature esthétique', modo de reconhecimento e de integração das contradições regionais e sociais existentes dentro de uma territorialidade coberta pela sua una e indivisa soberania.* (CATROGA, 2005, p.154)

As visões de progresso que a sociedade precisava empreender eram reforçadas pelo conhecimento que a nação fazia do seu passado. A história nesse caso, não só serviria para ilustrar, como também para legitimar. (FURET, 1986, p. 127).

Os livros didáticos, seguindo essa ideia, apresentam representações para a pátria, em que o sentimento de pertencimento deveria ser compreendido também como sinônimo de renúncia. Destaco algumas as obras da lista de livros de leitura a serem utilizados na escola cearense.

Do livro *Contos Pátrios*, de autoria de Olavo Bilac e Coelho Neto, publicado em 1904, deve ser destacada para essa análise o texto *A pátria*. A narração discorre sobre a angústia de uma mãe ao ver o marido distanciado da família para cumprir obrigações junto à nação:

Ela amarrotava a carta... A Pátria! que era a Pátria, para valer mais do que ela, mais do que aquelas duas crianças, que dormiam ali, estreitamente unidas, num só berço pequeno – pobres inocentes que talvez a essa mesma hora já estivessem sem pai? Ia então contemplar os filhos, e ali ficava chorando, horas inteiras... (BILAC e COELHO NETO, Op. Cit., p. 35)

O uso de narrativas como essa para trabalhar o dever e a honra em nome da pátria era constante na literatura destinada às crianças. Nesse conto, o sentimento da mãe não é acalentado pelo retorno do pai, há a presença de uma “aflição” que a persegue na ideia do filho ocupar-se da mesma profissão paterna: militar. No transcorrer do texto, os autores apresentam as tentativas da genitora em encaminhar o filho para outra função. Por outro lado, o pai não se diz contrário e enfatiza que o filho se dedicará à engenharia militar, pois que no *Brasil nunca mais terá guerras: Isto é uma geração de molengas*. (Ibidem, p. 37)

Percebe-se, nessa representação, que o episódio busca enfatizar a ausência de princípios patrióticos no início do século XX. Vista por meio da afirmativa do militar chega-se a conclusão que o Brasil não mais recrutaria os cidadãos para dar provas de lealdade e sacrifício em possíveis batalhas. Apesar da fala do personagem dirigir-se para o exemplo militar, o *sentido* atribuído à ação patriótica serviria como ilustração para outras ações, já que a orientação cívica que não se limitava ao campo militar. A presença de tais valores deveria ser reforçada em historietas como essa.

Nesse conto ainda é possível notar um certo tom de otimismo no Brasil e exemplos de cidadania como o heroísmo<sup>38</sup>.

Em relação ao conceito de herói, a interpretação de que essa figura deveria representar a necessidade coletiva aparece nos contos pátrios para a infância unida à ideia de herói comum. O cidadão que cumprisse as suas obrigações junto à Pátria poderia ser considerado um pequeno herói para a nação, mas no âmbito familiar ele seria um grande homem.

A figura do militar é apresentada sem a construção de um imaginário de herói em torno dessa função na história do Brasil. Contudo, o perfil de cidadão é construído através dessa personagem. O uso da simbologia dos militares como personagens para as historietas é constante, nesse ensino. Esse papel também aparece na narrativa exemplar que precisava alcançar o coração da criança.

Na obra *Nossa Pátria*, que também fazia parte do material didático indicado para usos nas escolas primárias brasileiras, e utilizado no Ceará, Rocha Pombo<sup>39</sup> define através dos objetivos do ensino cívico a necessidade de conhecer a pátria para amá-la:

Nestes dias, que alvorecem tão novos, em que se procurar criar o culto da patria, penso que o primeiro trabalho para isso é fazer a patria conhecida daquelles que a devem amar.

Não se ama uma terra sinão quando alguma coisa sagrada a Ella nos prende – algum sacrificio, ou alguma tradição gloriosa.

São essas coisas que firmam a nossa existência moral.

Sentir o que fizeram de grande os nossos antepassados equivale a tomar o compromisso de os continuar na historia. (POMBO, 1925, p.03)

O formato de contos como estratégia para alcançar o público infantil não se compõe apenas de historietas, mas também de definições dos principais termos para

---

<sup>38</sup>O historiador José Murilo de Carvalho, em seu livro *A formação das almas* apresenta uma definição para heroísmo que se aproxima daquela elaborada pelos livros didáticos: *Heróis são símbolos poderosos, encarnações de idéias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime que não promoveu o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico. Em alguns, os heróis surgiram quase espontaneamente das lutas que precederam a nova ordem das coisas. Em outros, de menor profundidade popular, foi necessário maior esforço na escolha e na promoção da figura do herói. É exatamente nesses últimos casos, que o herói é mais importante. A falta de envolvimento real do povo na implantação do regime leva à tentativa de compensação por meio da mobilização simbólica. Mas, como a criação de símbolos não é arbitrária, não se faz, no vazio social, é aí também que se colocam as maiores dificuldades na construção do panteão cívico. Herói que se preze tem de ter, de algum modo, a cara da nação.* (CARVALHO, 2005, p. 55)

<sup>39</sup> O texto citado corresponde a data de 1917, embora a edição utilizada nessa pesquisa seja de 1925. Essa obra se utiliza de narrativas dos acontecimentos da história nacional, sem fazer uso, segundo o autor, da ficção.

enaltecer o passado nacional: pátria, nação, cidadania, honra etc. Não se pode desconsiderar que os conceitos apresentados nessa fala não se definem por si próprios, pois é necessário entender como eles foram usados nesse discurso. Controlava-se, desse modo, a compreensão da criança para as ideias apresentadas no texto.

Os moldes dessa escrita estabeleciam como o ensino moral e cívico deveria ser estudado na escola, em casa e nos espaços sociais onde o culto a pátria fosse possível. Segundo Patrícia Hansen, a produção de uma literatura cívico-pedagógica<sup>40</sup> concebia a ordenação dos temas e o modelo para que esse ensino alcançasse as crianças. A instrução moral e cívica era apresentada através de diferentes gêneros textuais, em leituras diversas para definir o país, de acordo com a interpretação de cada autor. Não há um padrão estabelecido em todos esses escritos. Considerava-se adequado apenas a linguagem simples e que alcançasse o coração e a inteligência da criança. (HANSEN, Op. Cit., p. 19)

Nas leituras realizadas sobre a produção dos livros de instrução moral e cívica, observa-se que a escrita desses materiais também influenciava a formação docente. Tanto os materiais quanto a ação dos professores deveriam atrair a atenção das crianças dentro e fora da escola. Os professores deveriam seguir a ordenação presente nesses materiais para orientar as suas aulas. Confiava-se aos professores, portanto, a transmissão dos significados sociais que a pátria definia.

Nesses termos, apreende-se uma diferenciação entre o ensino de história e o ensino moral e cívico: a constituição do aprendizado baseado nos moldes cívicos não se definia pela constituição de um saber, mas antes em modelos de civilidade que precisavam ser vivenciados pelos *pequenos homens*<sup>41</sup>.

As definições apresentadas nos livros seguem o seguinte raciocínio:

Basta que nos não desapercebamos de que a patria não é a terra de nossos paes, mas a existencia social de cada um de nós, ligada, não apenas ao solo, mas ao passado, á grandeza moral dos nossos, da nossa gente, da nossa raça. As condições em que estamos hoje vivendo cumpre que não esqueçamos nunca de que não são obra nossa exclusiva, sinão igualmente de todas as gerações que nos precederam na rota da vida. (POMBO, Op. Cit., p. 8)

---

<sup>40</sup>Patrícia Hansen ainda ressalta que o perfil de cidadão presente, no início da década de 1920, na escrita dos gêneros da literatura cívica aproximou-se da definição de religião civil, principalmente nas obras que seguiam a organização de um catecismo cívico. A escrita de livros na perspectiva doutrinária seguiu *uma trajetória paralela à literatura infantil*. (HANSEN, Op. Cit., p.17)

<sup>41</sup> A definição de pequenos homens, apresentada por Patrícia Hansen se complementa pela ideia de homens incompletos. (Ibidem)

A elaboração das disciplinas de cultura geral para a formação cívica selecionava os acontecimentos que deveriam ser estudados como parte de um passado glorioso da nação e, sobretudo, como aponta Bittencourt, a história era vista pelos estudiosos como sinônimo de pátria, civilização. Esse aspecto pode ser analisado como filtragem dos nomes relevantes para estabelecer uma interpretação grandiosa do passado em comum e que deveria ser absorvido sob a ótica das exigências da sociedade moderna.

## 1.2. Escola Nova, Ensino Ativo e outras construções da Pedagogia Moderna

O método é a maravilha da escola e a delícia do professor, e no que entende com a pedagogia histórica, completamente abolidos os processos de exposição, ainda infelizmente usados em nossas escolas, e que apenas servem para criar no aluno antipathias profundas por essa casta de estudos, o manual é a carta de navegação pela qual o pior piloto pode levar o discípulo ao porto de destino.” (ARARIPE JUNIOR, Prefácio, IN:RIBEIRO, 1901, p.07)

Prefaciando o livro de João Ribeiro, intitulado *História do Brasil para uso nas escolas normais*, Araripe Júnior destaca duas expressões pertinentes: método e pedagogia histórica. Ambas são classificadas a partir da ideia de incongruência do uso do livro no ensino histórico e como o professor deveria encaminhar suas aulas a partir da percepção do aluno. A utilização de manuais e a *verve* do professor seriam os instrumentos para aproximar o aprendizado local dos estudos realizados na Europa sobre os acontecimentos históricos.

As elucidações apresentadas no texto introdutório destacam a escrita da história do Brasil, além de defender a figura de João Ribeiro, em sua aproximação do método moderno de ensino de história. Em meio a essa descrição, o prefaciador ressalta:

Talvez seja o seu compêndio primeiro que encontro sobre o Brasil, com a vibração do verdadeiro manual de história moderna; e maior seria o seu valor, se, a par desse manual, eu visse o professor funcionando em collegio aparelhado, já não digo como o de Haward, nos Estados Unidos, mas como o de um país *soi disant* latino, refiro-me à École des Roches em França, onde se ensina a história separada da geographia, e, segundo Edmundo Demolins no livro *L'éducation nouvelle*, essa disciplina começa a ser professorada desde os primeiros passos do aluno concretamente nos exercícios e diversões, fóra d'aula, antes de qualquer esforço de ordem puramente intellectual, e depois, quando já preparado o espírito infantil com um

bom cabedal pelo relevo da esculptura, da pintura, da gravura, da anedota, passa a ser inculcada ou antes coordenada quase intuitivamente sob o prestígio dos métodos superiores creados pela theoria evolutiva. (Ibidem, p. 09)

Ele ainda assevera que a instrumentalização que o professor deveria possuir para ensinar história não estaria centrada na narração de fatos e datas. Caberia ao livro essa função. Ficaria, dessa forma, a cargo do professor alcançar a imaginação infantil através de analogias e indicar as semelhanças e aproximações sobre o tema estudado, contanto que

o mestre saiba aproximar-se delles, despindo-se do espirito de pura burocracia pedagogica, e tenha o preciso talento de dar corpo ás coisas abstractas, ou melhor possa transformar as ideias geraes em sentimentos, vestindo-as com as côres dos objectos da vida diaria e familiarizando o espirito infantil com a sciencia, que, em ultima analyse, só é difficil emquanto reside na nomenclatura technica. (Ibidem, p.11)

Os apontamentos e indicações metodológicas apresentadas no prefácio para uso do professor delimitam que o interesse da criança pela história era responsabilidade do professor. Dessa forma, aproximar o estudo do entendimento da criança torna-se a marca do ensino moderno.

Além disso, ele também indica que

É preciso que o menino, ao retirar-se da aula, saia com o sentimento de que seu espirito cresceu, ampliando-se num raptó de alegria, como si por ventura elle tivesse assistido á descoberta do Brasil e houvesse acompanhado o seu desenvolvimento em poucas horas. (Ibidem, p.12-13)

O prefácio de Araripe Júnior serve para entender a maneira como esses conceitos foram inseridos na cultura escolar. Para isso, é preciso levar em consideração os estudos atribuídos ao escolanovismo e os debates em torno do ensino de história. À essa discussão unem-se as interpretações conferidas à experiência das alunas do Curso Normal ao discutirem sobre a história na disciplina de didática. Essas análises fazem parte do *livro-álbum* como registro da aplicação dessa metodologia.

Essa discussão não se restringe a questões pedagógicas. As normalistas discutiam com o professor Lourenço Filho, docente da cadeira, pontos importantes para a apreensão do método histórico. O debate recai sobre a narrativa e escrita da história e, principalmente, em sua divulgação nas escolas. O que é possível

depreender dessas leituras sobre a história é a delimitação do trabalho dos professores primários a partir de um lugar comum entre a história e o seu ensino.

Distanciados, em certa medida, dos debates sobre a função historiográfica, os estudos desenvolvidos nessa disciplina conduziam à significação da história para o campo pedagógico. A orientação assentava-se em apreender como empregar o conhecimento histórico em sua função escolar, embora a função social delimitasse esse uso. Desse modo, não caberia ao professor primário analisar a história. Nesse sentido, era preciso que as discussões da disciplina de didática ultrapassassem a dimensão do discurso da genealogia da nação e da história como norteadora de um futuro promissor em sala de aula e contemplassem outros fatores pertinentes a esse ensino.

Segundo a perspectiva da Escola Nova, a dimensão da expressão e compreensão do aluno para a história interagia com a sua percepção de mundo. A proposta apresentada para esse ensino era a ação ativa do aluno na construção do conhecimento. A maior parte das orientações empregadas na formação dos professores primários tinha o caráter da metodologia apresentada por Lourenço Filho. Segundo ele, era preciso estabelecer a finalidade da história, baseando essa análise na compreensão de um determinado paradigma: *Que se ensina?*

Os fatores apontados no programa da disciplina para o ensino de história são: os usos da memória, a compreensão de tempo<sup>42</sup> como sucessão, o banimento do ensino de cor.

A definição de memória prescrita nos estudos do desenvolvimento infantil distanciava-se dos estudos sobre a ideia social de rememorar. O que os psicólogos e os educadores chamavam de mobilizações da memória realizadas pela criança baseava-se na capacidade do aluno em armazenar informações e ordenar sequências lógicas.

Quanto à compreensão da sucessão do tempo feita pela criança, os estudos apresentados pela didática geral não restringiam a abordagem à história.

---

<sup>42</sup> Nesse sentido, faz-se uso da colocação de Jacques Le Goff, na qual *Compreender o tempo 'é essencialmente dar prova de reversibilidade'. Nas sociedades, a distinção do presente e do passado (e do futuro) implica essa escalada na memória e essa libertação do presente que pressupõem a educação e, para, além disso, a instituição de uma memória coletiva, a par da memória individual. Com efeito, a grande diferença é que a criança – não obstante as pressões do ambiente exterior – forma em grande parte a sua memória pessoal, enquanto a memória social histórica recebe os seus dados da tradição e do ensino, aproximando-se, porém, do passado coletivo ... enquanto construção organizada.* (LE GOFF, 2012, p. 204)

Antes indicavam que a imaturidade infantil para a apreensão das relações de temporalidade também podia ser observada em outras disciplinas escolares.

Por fim, o banimento do ensino de cor. Essa conduta pedagógica era criticada como principal impecilho para o desenvolvimento dos demais fatores presentes no programa, pois a assimilação de nomes e datas das personagens do passado não estabelecia significância no aprendizado.

Além dos aspectos indicados acima o estabelecimento do marco introdutório a partir da vida do aluno não era explicado como estratégia metodológica simplesmente pela apropriação do indivíduo como pertencente a uma dimensão maior – a pátria. Verifica-se que perspectiva do ensino da leitura no método intuitivo analítico direcionava o estudo para as palavras significativas na vida da criança, como a história da família, da cidade, da escola. Desse modo, assim como as demais disciplinas, a história orientava-se pela análise do micro para aos poucos, através do desenvolvimento da inteligência, chegar-se ao todo<sup>43</sup>.

### **Livro-álbum**

A professoranda Aline Silva, aluna da Escola Normal, foi responsável pela escrita do texto sobre o ensino de história que compõe o livro-álbum<sup>44</sup>, material produzido pela turma de normalistas, em 1923. Com a finalidade de presentear no fim do ano letivo o professor da cadeira de Didática, Lourenço Filho, com a reunião dos principais pontos estudados nessa disciplina, ideias constitutivas do texto. A definição apresentada pela aluna estava unida a outras observações sobre o ensino primário. A finalidade da História aparece, claramente, balizada nas primeiras linhas do texto:

A História estuda as transformações por que passaram as instituições humanas através dos tempos. É importantíssimo o seu papel, pois é ela que desvenda as trevas do passado, mostrando-nos

---

<sup>43</sup> Estudo publicado na *Revista de Ensino* da Associação do Professorado Paulista. A autoria é de Sampaio Doria.

<sup>44</sup> Por meio da leitura realizada das fontes sobre essa instituição não foi possível afirmar a existência de outras produções que correspondessem ao mesmo objetivo do livro-álbum citado nesse item. Além disso, as apresentações das produções presentes no livro demonstram uma preocupação em destacar esse material como presente exclusivo para o professor Lourenço Filho. Os outros títulos e suas respectivas autoras são: *Conclusões do método* (Maria do Carmo Holanda); *Metodologia dos trabalhos manuais na escola primária* (Luísa de Alencar Guimarães); *Metodologia do ensino da música* (Rosely Falcão); *Metodologia da Aritmética* (Maria José Bulamarqui Freire); *Metodologia do ensino moral e cívico* (Beatriz Aquino); *Metodologia da educação física* (Aracy Coêlho de Negreiros); *Metodologia da linguagem* (Margarida Saboya); *Metodologia da Geometria* (Adriana Mesquita); *Metodologia das Ciências físicas e naturais* (Maria Gonçalves da Rocha Leal); *Metodologia da Geografia* (Myrian Justa).



a vida das gerações que nos precederam que nos esclarece sobre o que podemos esperar do futuro. (SILVA, 1923, p. 321)

As comparações entre a história brasileira e a dos países europeus centra-se na separação pelo tempo passado. Nessa escrita não observamos a argumentação em discursos de historiadores, mas na exposição de uma aluna do curso normal com objetivo registrar a análise do professor de didática sobre o ensino específico de história.

As formulações discursivas presentes na construção de cada disciplina eram elaboradas, segundo os escolanovistas, a partir das questões teóricas de disciplina e dos fundamentos científicos de cada área do conhecimento. Qual a interpretação de tempo histórico presente nessa análise? Para os escolanovistas, principalmente no Brasil, o tempo histórico é *linear, continuum e homogêneo*. A história é progressiva. As ideias de sucessão de tempo não remetem apenas às questões físicas das mudanças temporais, mas também à sucessão dos acontecimentos como consequência do progresso, atrelada a uma tradição *moralista, enciclopédica e positivista* (CUNHA e STEPHANOU, Op. Cit, p.269).

À medida que a civilização vai se tornando mais adiantada, vai se tornando também mais elevado o ideal do homem: ele compreende então o seu verdadeiro papel na sociedade e deixa de ser egoísta para tornar-se altruísta: 'não se coloca por ideal um bem imediato'. Não se espantam os obstáculos que encontra, porque a História 'patrícia imortal de todos os povos nos faz abarcar num olhar a humanidade inteira e a grandeza incomensurável do espetáculo comunica-se a pequenez de nossa existência'. (SILVA, Op. Cit., p. 323)

Se pensar na historicidade dos fatos e na possibilidade de temporalidades múltiplas, e ainda como expôs François Hartog, entender o tempo como algo vivido, não entender o tempo como local para situar os fatos- o tempo moderno não é o tempo em si. As críticas levantadas vão de encontro ao que era determinado como ideal.

Vale ressaltar que essa ideia de tempo apresentada nesse ensino inclui sua naturalização nos manuais didáticos e materiais destinados ao ensino. Segundo François Hartog, é, contudo, necessário destacar na análise no momento de pensar as formas de tempo ou a experiência temporal na escrita desse saber: *Essas configurações intelectuais compõem apenas uma camada nas relações complexas e intrincadas para com o tempo mantidas por toda a sociedade a cada momento, uma trama percorrendo a tapeçaria*. (HARTOG, 2003, p.10)

A relevância desse texto nessa pesquisa pode ser encontrada na perspectiva de observar as dimensões da medição do tempo histórico que no ensino primário, apesar de comportar a divisão da história Ocidental a partir dos marcos temporais possibilita pensar nas questões da historicidade percebidas na análise da lógica de como a escola e, mais especificamente o ensino de História, estaria segundo a já citada metodologia escolanovista preocupada com as dimensões do vivido, embora não possuindo o caráter de crítica e análise das esferas do pensamento historiográfico, mas a busca de orientação para a vivência do aluno e sua história de vida.

Em vários pontos do programa de ensino um vir a ser compõe essa seleção como objetivo da cultura escolar. Torna-se importante pensar nos regimes de historicidade apontados por Hartog na perspectiva metodológica da história, ou como crítica à forma pela qual a divisão da História como mestra da vida para elucidar o debate sobre os conteúdos da sala de aula.

Porém outra questão me chamou a atenção: a possibilidade de observar a “dificuldade” apresentada pelos estudiosos da Escola Nova para explicar o que seria o tempo na disciplina de história, partindo da ideia de que seria preciso pensar não apenas na ordem cronológica dos fatos, mas na assimilação da sequência dos acontecimentos pela criança. Não parece relevante apresentar uma análise da metodologia escolanovista comparando-a com as interpretações que o historiador, como aponta Hartog, foi construindo na análise de sua metodologia no sentido de entender o passado e suas relações com presente e o futuro, pois as dimensões e os usos do passado não partiam em vários aspectos da mesma perspectiva.

No entanto, ao encaminhar as contradições existentes entre como a história vai ser ensinada pelo ensino enciclopédico ao mesmo tempo em que se pensa na formação ativa do aluno, permite retomar a segunda citação exposta no início desse tópico, atribuída ao estudioso Jean, que em sua definição sobre o estudo do tempo, analisa como a criança ou os demais indivíduos compunham a sua compreensão de tempo permitindo dessa forma observar como a ideia de sequência de acontecimentos deveria ser pensado juntamente com a memória.

Essa explanação permite analisar como outros escritos nesse período buscavam explicar essa dimensão, o que também possibilita a tentativa de compreender como as distâncias entre as propostas e a realidade pedagógica das escolas cearenses.

Embora pareça clara a intenção de elaborar um discurso plausível para o currículo posto de tal forma, as dimensões educativas não se definem em si mesmas. As contradições presentes na elaboração de parâmetros para o ensino entravam em contraponto ao pensar sobre o ensino de História na escola primária.

Há na discussão a partir da perspectiva da Escola Nova uma crítica ao modo como a história era ensinada através do *ensino de côr*. Contudo o valor ideário da instrução transmitido pelo ensino da história pátria não foi colocado, na prática como forma de melhorar o ensino. A escrita da história para uso escolar como constituição de uma escrita da história pátria foi marcada pela valorização desse ensino, mas *no como fazer*, no modo de ensinar, a crítica estabelecida ao ensino conteudístico não apresentava outros encaminhamentos diferentes dos já adotados na escola.

A normalista em sua fala mobiliza os saberes que possui sobre determinado tema. A sucessão dos acontecimentos é apresentada no decorrer do texto com uma preocupação em fazer com que as crianças entendam as transformações concretas e “evolutivas” pelas quais a sociedade passou.

Nesse discurso, a evolução social é uma consequência necessária, o homem precisa progredir:

Perguntar-lhes-ei se o Ceará sempre foi o que é hoje, se sempre teve casas, ruas, igrejas, etc. Certamente elas dirão que não. Dir-lhes-ei então que no Ceará dantes tudo era mato, que não havia casas, ruas nem igrejas; que nesse tempo moravam aqui umas pessoas cujos costumes eram muito diferentes dos nossos, falando-lhes então de seu atraso, sua ignorância, seu modo de vida. (SILVA, Op. Cit., p. 23)

Cabe a partir desse trecho, observar os propósitos atribuídos ao ensino de história na formação dos professores primários. Ao indagar sobre o passado de seu estado, a aluna deixa claro que a criança deve compreender as mudanças e a evolução pelas quais passara o Ceará. A sequência das perguntas permite observar como a lógica da narração desses fatos com fins a mostrar o progresso e a intenção de revelar as transformações ocorridas no tempo e no espaço para exaltar o que até então era conhecido. As mudanças são destacadas como contrapontos para as características que permanecem.

Nessa fala, a autora mostra que embora o passado deva ser tomado como um repertório de exemplos, também existem os erros que devem ser corrigidos,

principalmente em sua referência à ignorância do povo. Pode-se, ainda, observar a perspectiva ascendente do tempo, no qual transcorrem os fatos: negar o passado é negar o presente. O presente é uma consequência do passado.

Cabia, portanto, à história, segundo essa perspectiva, levar a criança a compreender a história através das lições que lhe eram transmitidas. A argumentação busca justificar a coerência do método do trabalho docente.

Esse fato se torna compreensível quanto à ligação que o ensino de história possuía com o civismo. Os textos do período demonstram a importância de desenvolver o hábito de contar histórias e compreender as narrativas apresentadas às crianças como forma de criar uma lógica na apresentação oral do professor, como também estabelecer um vínculo entre o trabalho dos intelectuais que estudavam a história e a ação dos docentes. O ofício do professor conciliava-se ao do historiador, como destacou Jonathas Serrano, quando a ambos era solicitada a faculdade de *Saber contar: é preciso que a professora possua farto cabedal de episódios interessantes que possam prender a atenção das crianças* (SERRANO, 1917, p. 55, *Apud* SCHMIDT, 2004, p. 201). O saber contar estava para a aula assim como o saber escrever, a prosa narrativa estaria para a escrita historiográfica.

A compreensão desses conteúdos não significava uma análise crítica dos fatos, mas um encaminhamento de como eles deveriam ser entendidos. Para tanto a elaboração de significados e exposições do ensino de história perpassa a ideia de representação de mundo, como propõe Marc Ferro:

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades enxertam-se depois opiniões, ideias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (FERRO, 1983, p.11)

Para ensinar história às crianças, afirmaria Lourenço Filho<sup>45</sup>, em 1922, era preciso não se limitar ao conteúdo e compreender como fazê-lo, desenvolvendo as

---

<sup>45</sup>No tocante às questões de formação dos professores primários no curso normal, a especificidade de cada disciplina não era analisada pelos estudos dos quais se ocupavam, mas pelas metodologias que os professores poderiam usar para aplicar o seu conteúdo e no tocante à apropriação do ensino à realidade da criança ou mesmo as bases dos estudos da Psicologia Moderna, como exposto por Hannah Arendt: *a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada*. (ARENDE, 2001, p. 231).

metodologias necessárias para compor esse ensino. Dessa forma, na perspectiva da didática geral, o professor precisava conhecer como a sua área de conhecimento era elaborada, o que não significava somente o domínio do conteúdo. No caso da história esse aspecto abrangia a sequência de fatos ocorridos que deveria ser compreendida pela criança sobre o tempo. Com esse método procurava-se considerar a vivência do aluno na elaboração de sentidos para a narração dos fatos.

Embora a apresentação dessa proposta e de outros currículos da escola primária nesse período sejam construções consideradas coerentes para os propósitos republicanos de nação, o que se percebe são dificuldades, distanciamentos, entre o que a criança chama de tempo e as dimensões de espaço e o que ela vive sem utilizar essas representações. Não é livre de subjetividade a tentativa de construir para as crianças representações do passado formado por ações que garantiriam a *harmonia* do mundo.

As noções de correspondência entre o que foi vivido pela criança e as bases de um raciocínio sobre o passado em comum precisavam levar em consideração a história de vida da criança. Como apresentado anteriormente, a interpretação do passado vista como progressiva pelos escolanovistas torna possível compreender como a proposta de contar histórias foi sendo desenvolvida no ensino de história.

O tempo do passado era exemplar, as possibilidades de estabelecer ligações com a vida da criança estavam relacionadas com os sentidos atribuídos no tempo presente. A tentativa de apresentar para a criança, através da história, sentidos do passado nacional seria estabelecida antes de tudo pela finalidade de ensino e os objetivos que se esperava alcançar com essa metodologia. As dimensões dessa forma de compreender a história não correspondiam apenas a sua divisão em época e recortes espaciais, mas na maneira como os fatos históricos eram lidos e interpretados.

A história não deve ser ensinada à criança nessa idade escolar como crônica, porque ela não entende a sucessão de tempo, mas deve de alguma forma ser transmitida para a criança. A tentativa de iniciar o ensino do fato próximo à criança aparece como uma forma de amenizar essa dificuldade presente nesse ensino. O que não indica a abolição do ensino a partir dos fatos relevantes no decurso da história.

Outro aspecto interessante seria a qualificação que o professor de história deveria possuir ao falar com os alunos. Ele precisava saber falar aos pequenos Essa

qualidade aparece nos perfis de professor dessa disciplina como condição para que os alunos dessem atenção ao que estava sendo dito. Contudo surge a seguinte questão: qual o critério e as possibilidades para que as professoras oriundas do curso normal adquirissem essa aptidão: as leituras sobre a história, o método? O modo como o professor apresenta a história poderia ser e era definidora no processo de assimilação das histórias a serem apreendidas.

Para garantir a agradabilidade e o interesse do aluno na história, o professora precisava fazer uso de estratégias que mativesse a atenção das crianças. Esses mecanismos poderiam ser a dramatização, o reconto, o uso de imagens, mapas etc.

### ***O currículo na classe primária***

A partir deste momento a história já não se constitui apenas uma matéria de ensino secundário ou superior; é também indispensável aos mais pequenos, cujo juízo e patriotismo devem ser formados cedo. (FURET, Op. Cit., p.128)

A constituição do saber escolar estava inserida em um formato específico de funcionamento das relações sociais: o modelo escolar. A cultura escolar compreendida como valores e ações direcionadas ao funcionamento da escola se compõe de práticas estabelecidas pela experiência do espaço social da escola. Essa instituição é, antes de tudo, um campo idealizado. O formato escolar, nesse caso, é composto da união entre programa de ensino, a elaboração do material didático e aulas destinadas à formação educacional do aluno. (GASPARELLO, Op. Cit.).

Os aspetos citados serão analisados no decorrer desse estudo. Em um primeiro momento, a composição dos programas de ensino serviu para analisar os desdobramentos da constituição dos currículos para o ensino de história, mais diretamente da história do Brasil, nas escolas primárias cearenses.

A problematização do currículo escrito permitiu examinar as elaborações intelectuais para esse nível de ensino. Entretanto parte-se da noção de que o currículo escrito<sup>46</sup> confunde-se, primeiramente, com os programas de ensino. A categorização

---

<sup>46</sup> Ivor F. Goodson afirma que *o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomemos esta convenção*

em um mesmo sentido atribuída para essas duas divisões escolares estava relacionava-se com a definição do Regulamento de Ensino. Na elaboração desse documento eram classificados como componentes da prática escolar: o cronograma de aula, a distribuição da carga horária, as séries existentes e os programas de ensino que acabavam por orientar a distribuição e delimitação dos conteúdos.

O Regulamento de Ensino para as escolas primárias cearenses dividia o currículo em duas tipologias escolares: as escolas isoladas e os grupos escolares.

As escolas isoladas correspondiam aos agrupamentos ou salas espalhadas pelo interior do estado. Havia, em algumas localidades, apenas uma sala de aula que era dividida em seções, nas quais a professora ensinava simultaneamente crianças em idades diferentes e, ainda com o desenvolvimento cognitivo em níveis diversos.

A docente era responsável pelo funcionamento da sala, pela realização de matrículas e pelo pagamento do aluguel, quando existente, bem como pela manutenção do mobiliário escolar<sup>47</sup>. O programa destinado a esse nível de ensino apresenta conteúdos distribuídos em três anos.

Os grupos escolares correspondiam a diferentes séries, divididas por idade e sexo. Um número elevado de funcionários realizava o trabalho de administração escolar distribuído a partir dos cargos de direção, secretaria, zeladoria e docência. Os prédios utilizados pelos grupos escolares eram próprios, e a construção já correspondia a um fim educativo. A divisão do programa de ensino nesse nível corresponde a quatro anos.

Pode-se indicar ainda outra categoria relevante nessa divisão: as escolas reunidas. Embora não tenham sido citadas no programa de 1924, podem ser classificadas como intermediárias, sendo organizadas a partir de várias salas com uma única direção administrativa.

As aulas eram distribuídas com carga horária diferente nos grupos escolares, seguindo a ordem crescente de aulas de acordo com a mudança de série. No primeiro ano destinava-se apenas uma aula à disciplina de história, no segundo

---

*comum, que é a matéria escolar, num currículo pré-ativo: enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que parece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira.* (GOODSON, 2011, p.21)

<sup>47</sup> Cf. ALVES, R. S., 2009.

ano eram duas aulas e no terceiro e quarto anos três aulas alternadas com o ensino da geografia.

Nas escolas isoladas havia apenas uma aula semanal para a história enquanto os alunos discutiam a geografia duas vezes no mesmo período. Essa distribuição servia para os três anos que compreendiam esse agrupamento.

A apresentação do programa a partir da tipologia da instituição escolar também corresponde ao que precisava ser ensinado. Havia uma diferenciação entre os conteúdos a serem ministrados nas escolas. Em ambos existiam questões gerais, pertinentes ao aprendizado sobre a formação nacional, as diferenças eram evidentes na distribuição e nos roteiros que serviam como guias para a ação docente.

Os programas de história faziam referência ao ideal de aluno, principalmente na aproximação que deveria ocorrer entre os temas e a história de vida do aluno. No entanto, vale ressaltar que o termo aluno não corresponde apenas à individualidade, mas a um perfil de coletivo escolar. O indivíduo pertencente ao grupo escolar estava inserido na elaboração de um ideário de comportamento e as interpretações direcionadas a ele compunham o formato escolar, ou melhor o modelo escolar.

A ampliação do estudo a partir da vivência do aluno precisa ser compreendida na divisão entre a criança em si e a criança na escola. Vale ressaltar que há uma quebra com o perfil de criança branca, alfabetizada, do sexo masculino e entre dez e doze anos (HANSEN, Op. Cit., p. 47). As noções de educação popular precisavam alcançar todas as crianças em idade escolar, a faixa etária era de 7 a 12 anos, e não importava, segundo o ideário educativo, a origem social da família. Dessa forma, as crianças oriundas de famílias mais humildes precisavam frequentar o quanto antes as escolas para que o aprendizado recebido na escola alcançasse os familiares através dos exemplos.

As aulas ministradas na escola primária precisavam alcançar a criança em si mesma, através de leituras destinadas ao cultivo do sentimento pátrio, como também com vias ao progresso social. No entanto, interessa observar o que se definiu como infância brasileira no que diz respeito ao estudo da história, especificadamente a história do Brasil, a que perfil corresponderia a infância cearense. Nesse sentido, a análise dos programas de ensino não esgota as abordagens necessárias para que



seja possível perceber como a definição de infância em idade escolar era utilizada no Ceará<sup>48</sup>.

Faz-se necessário pensar que as idealizações para a infância no Ceará estavam ligadas ao perfil socioeconômico do estado e, principalmente nas escolas do interior, a necessidade do trabalho infantil junto aos pais, na lavoura, em pequenos comércios ou em tarefas domésticas como cuidar dos irmãos menores.

Retomando a metodologia que indicava ser preciso se reportar à vivência do aluno, ao que lhe era comum, o professor deveria pensar na sala de aula como grupo, embora com particularidades, mas com uma finalidade comum, nesse caso conhecer a história nacional.

O Estado pode organizar o seu programa, atendendo ao desenvolvimento das suas populações e às atividades económicas por ela exercidas, mas os de psicologia, pedagogia, e técnica de ensino devem atender a uma orientação central, de modo que a cultura do mestre primário brasileiro se forme dentro de bases gerais para todo o Brasil. ( ALVES, J., 1939, p. 19)

No ensino primário, correspondendo do 1º ao 4º ano, o ensino de história estruturado nos temas da história do Brasil. A divisão seguia a ordem gradual das séries. No 1º ano: *O ensino da História, propriamente, não cabe no curso primário*. O professor somente fornecia aos alunos as primeiras noções, destinadas a despertar o sentimento cívico.

Essa definição para o ensino de história era justificada pela ausência na criança de referenciais para a compreensão do conhecimento histórico<sup>49</sup>. Como visto anteriormente, a noção de tempo era posta como uma das principais dificuldades para o aprendizado da criança. No programa do 1º ano primário das escolas isoladas e dos grupos escolares, o primeiro ponto, resume a metodologia a ser utilizada: *Palestra com o aluno sobre o lugar onde nasceu, onde nasceram seus irmãos, seus pais e pessoas conhecidas, de modo a dar-lhes a idéia do Estado natal e da Patria* (Programa de ensino para as escolas primárias do estado do Ceará, 1923, p. 103)

---

<sup>48</sup> Para tanto, a literatura e os discursos oriundos das análises dos educadores cearenses estavam relacionados com o regionalismo e a história local.

<sup>49</sup> Bittencourt aponta que a escrita de livros com fatos da história “oficial” para as crianças já era posta como inadequada durante as décadas de 1860 e 1870, visto que *A questão maior dos livros de história residia no emprego de uma linguagem adequada à capacidade infantil. Os autores insistiam na dificuldade de expor a História “oficial” para as crianças tendo geralmente, convicção de que estas iriam decorar o texto sem nada compreender. Tais dificuldades de linguagem associavam-se às dúvidas sobre a necessidade do ensino de História para a escola elementar.* (BITTENCOURT, 2009, p.194).

Buscava-se identidades próximas, mas não únicas. A observação acima estava presente apenas no programa das escolas isoladas, nos itens pertencentes aos grupos escolares essa advertência não era explícita. A proximidade entre os dois programas estava no destaque para o seguinte termo: *Pátria*.

A ênfase surgiu porque em ambos os programas a descrição sobre a ideia de pátria é a mesma: *Palestras sobre as riquezas e bellesas natuares e recursos no nosso paiz de modo a despertar na creança o sentimento de entusiasmo pelo Brasil* (SILVA, Op. Cit., p. 104). Contudo no programa dos grupos escolares a palavra Brasil foi substituída por *idéa de patria e a de que é brasileiro* e o objetivo de *despertar na creança o sentimento de entusiasmo pela Patria* (Ibidem, p. 124). Embora a troca das palavras aparentem em um primeiro momento, apenas uma variedade de nomenclaturas para o termo país, é interessante frizar que havia uma separação no modo de aplicar esses termos ora nas escolas da capital, ora nas salas das cidades do interior.

Configuravam-se, ainda, os modelos e preceitos a serem seguidos para alcançar um aprendizado amplo. Não eram destacados no primeiro ano detalhes da história brasileira, mas orientava-se o professor a despertar o interesse da criança pelo aprendizado sobre o Brasil. Os significados que o método apresentava junto aos docentes indicavam inclusive, e de forma enfática, as críticas feitas ao ensino no início do século XX.

As noções apresentadas nos estudos do período relacionadas ao ensino definiam os conceitos a serem estudados na sala de aula, o que indica a ausência de dúvidas sobre os conceitos da história nacional. Os temas a serem estudados seguiam a ordem cronológica, partindo do mito de origem – representificação do descobrimento (CATROGA, Op. Cit., p.126) – , seguindo para a formação do estado nacional, e concluindo na ordenação dos fatos presentes quanto ao processo de ocupação do território nacional.

A ideia de sucessão do tempo, considerada pelos educadores como a forma mais próxima para a compreensão da criança deveria ser iniciada no 2º ano da escola primária. No segundo item do programa das escolas isoladas havia o seguinte destaque: *História da cidade, villa ou povoado em que estiver a escola, para dar ao alumno, de um modo claro, a idéa da sucessão do tempo*. As mudanças físicas no ambiente e as transformações na organização social serviam como instrumentos para esse aprendizado.

De maneira mais ampla o programa dos grupos escolares identificava na comparação entre as construções antigas e novasa possibilidade para discutir a passagem do tempo:

- a) Historia da cidade ou villa em que fuccionar o grupo. O prof. chamará a atenção dos alumnos para os edificios mais antigos; para a denominação do logar, das ruas e praças; para os usos e costumes em que se notem tradições da colonização portuguesa. (Programa de ensino para as escolas primárias do estado do Ceará, 1923, p. 130)

A arquitetura e as construções de períodos anteriores, consideradas hoje como patrimônio, são lidas nessa fonte como componente de uma tradição. Aparentemente essas questões surgem como obviedades, entretanto elas foram inclusas na vivência escolar como conservação e usos do passado muitas vezes estranhos à criança. As interpretações sobre os vestígios do passado representados na arquitetura e nos espaços de sociabilidade exemplificam as ações passadas como formas de aprendizado. Distante da ideia de patrimonialização do passado, o campo da memória<sup>50</sup> compõe o ensino como estratégia para qualificar o antigo.

A análise das construções mais antigas serviriam, segundo esse estudo, para dar visibilidade ao passado, possibilitando, de acordo com a lógica do tempo pretérito como exemplar, compreender as mudanças e as permanências da história. Abstrai-se dessas representações o sentido da história viva<sup>51</sup>: a conservação dos bens na intenção de paralizar o tempo e exaltar o passado.

A utilização dos prédios antigos como forma de ensinar a história não se configurava a partir da consciência de preservação, ao menos, isso não estava presente na escrita escolar. O engrandecimento da pátria por meio da exaltação dos cenários naturais e da construções mais remotas atribuía o caráter de permanência presente no discurso de tradição dos costumes. De acordo com esse item do programa, a denominação e, sobretudo, o uso feito outrora desses lugares era

---

<sup>50</sup> Segundo Pierre Nora: *O arsenal científico do qual a história foi dotada no século passado só serviu para reforçar poderosamente o estabelecimento crítico de uma memória verdadeira. Todos os grandes remanejamentos históricos consistiram em alargar o campo da memória coletiva.* (NORA, 1993, p. 10)

<sup>51</sup> A perspectiva empregada para esse termo segue a ideia apresentada por Jörn Rüsen: *A história ensina, a partir de inúmeros acontecimentos do passado que transmite, regras gerais do agir. A memória histórica volta-se para os conteúdos da experiência do passado que representam, como casos concretos de mudanças no tempo (no mais das vezes por causadas ações intencionais), regras ou princípios tomados como válidos para toda mudança no tempo e para o agir humano que nela ocorre.* (RUSEN, 2010, p. 51)

demarcado pela colonização portuguesa. O significado atribuído para essas edificações seria a presença dos portugueses no Brasil, e, principalmente no Ceará.

O Ceará, já vimos, foi ocupado pelos portugueses (M. Soares Moreno) no tempo da invasão francesa no Maranhão e depois, por algum tempo, fez parte do domínio holandês, que o incorporou após a expedição de Garstman e Huss de parceria com o natural alculhando Algodão, que chamara os conquistadores (Barão de Studart)<sup>52</sup>. Até esse tempo o único lugar habitado é o mesquinho forte fundado em 1613 (Fortaleza) mas, depois de exterminados os índios e contínuas guerras, de 1680-1690, a colonização se inicia com ardor. Já desde 1655 se estabelecem os jesuítas na serra de Ibiapaba e daí estendem o seu influxo em todas as direções, de tal modo que na maior parte as povoações desse perímetro se originaram de aldeamentos e missões. (...) Pelos fins do século XVIII o Ceará é um grande centro de criação de gado e há escolas numerosas e verdadeiro interesse pela instrução popular. Foi província em 1822; em 1884 extinguiu a escravidão, e foi Estado na Proclamação da República. (RIBEIRO, Op. Cit., p. 232)

O trecho citado está resente na obra *História do Brasil*, de autoria de João Ribeiro, no capítulo sobre a história local, intitulado *A formação do Brasil*. O livro era usado na Escola Normal, e o resumo apresentado no parágrafo acima permite elucidar os itens presentes no currículo primário no que diz respeito aos temas e pontos da história cearense.

Observa-se, ainda, a semelhança entre as questões citadas no texto e os tópicos quanto à história política presentes no programa de ensino: a colonização, a independência, a abolição da escravatura e a proclamação da República. Esse fato pode ser justificado por João Ribeiro ser responsável pela organização do programa de ensino do Colégio Pedro II, o que resultava na permissão do uso do livro como guia para organizar os programas das escolas ligadas a essa instituição. Como visto anteriormente, com a equiparação da Escola Normal ao colégio carioca, as temáticas do ensino primário também centravam-se nos estudos dessa instituição.

A inclusão desses temas nas aulas das séries iniciais foi dividida do segundo ao quarto ano. Considerada como assunto da história pátria, a colonização do Ceará era apresentada no segundo ano com a identificação da presença dos portugueses e índios no território cearense. A colonização dos portugueses no Ceará servia como assunto central.

---

<sup>52</sup> João Ribeiro cita o trabalho de Barão de Studart como a melhor referência para compreender a história do Ceará, principalmente pela coleção *Datas e factos para a História do Ceará*. Segundo Paula Virgínia Batista, essa referência poderia ser atribuída à relevância com a qual o barão apresentava a história cearense: *No intuito de marcar no tempo os principais fatos históricos do Ceará, Guilherme Studart empreendeu não apenas a difusão de obras, mas também a promoção de diversas festas para estabelecer marcos cívicos comemorativos da história oficial cearense.* (BATISTA, 2011, p. 37)

Seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos políticos, o terceiro ano contemplava o estudo da independência, da abolição dos escravos<sup>53</sup> e a proclamação da República. Foi acrescentada, ainda, ao programa dos grupos escolares, a história das grandes secas.

Seguia-se no programa das escolas isoladas o seguinte ponto: *Notícias de brasileiros illustres que tomaram parte nesses acontecimentos e do que se tornaram notáveis nas sciencias e nas artes*. Esse item estava relacionado com a apresentação das principais datas comemorativas entre as justificativas políticas para a comemoração. em destaque estavam as datas de 3 de maio<sup>54</sup> (movimento revolucionário de 1817 – segundo Barão de Studart, esse movimento havia preparado a independência brasileira), 7 de setembro e 15 de novembro, que comemoravam, respectivamente, o movimento revolucionário de 1817, a independência do Brasil e a proclamação da República. Os recortes de datas comemorativas dos movimentos políticos ocorridos no Brasil tinham como principal característica a *manutenção da ordem política*.

Interessante ressaltar que as datas históricas concentravam as questões políticas. Embora o objetivo do ensino fosse a vivência do aluno como ponto de partida para o aprendizado havia a contradição em tentar estabelecer sentidos entre a vida da criança e as personagens políticas que definiam o destino do país.

A preparação realizada nas séries iniciais para que o aluno conseguisse adquirir os referenciais necessários para a aprendizagem da história pátria perdem o sentido no quarto ano, quando se inicia um programa de estudo baseado na ordem cronológica dos fatos. Os grupos escolares eram responsáveis por encaminhar os alunos para as turmas do ensino ginásial, enquanto as escolas isoladas, apenas deveriam ensiná-los a ler e escrever, pois muitas cidades não disponibilizavam escolas para a continuação dos estudos.

A divisão da história política brasileira em formato de síntese estava presente apenas na divisão curricular dos grupos escolares:

---

<sup>53</sup> Segundo Patrícia Xavier: *A abolição, tanto no Ceará, como mais tarde no restante do país, foi proclamada em clima de festa. Ao contrário da Guerra Civil ocorrida nos Estados Unidos, a libertação no Brasil aconteceu sem derramamento de sangue, mais um motivo para as instituições e todos os cearenses propagarem os festejos do dia 25 de março, a 'data magna' do Ceará. Ao lembrar os fatos e personagens de 1884, são esquecidas as decepções provocadas pela Primeira República, e, sobretudo, reforçados os exemplos de coragem e heroísmo necessários para a estruturação de uma 'Nova República'*. (XAVIER, 2011, p. 28-9)

<sup>54</sup>Também é possível indicar a relevância atribuída a essa data, segundo Fernando Catroga, à chegada de Cabral ao novo continente.

4º ano: Historia

- a) Os dois grandes periodos da historia do Brasil. O Brasil colonial e o Brasil Independente. O estado primitivo da Terra de Santa Cruz. o que era o mundo civilisado no seculo XV. As grandes invenções: bussola, polvora, papel, imprensa. O descobrimento da America e do Brasil. As expedições. A primeira colonia. Os indios, os africanos e os europeus.
- b) Inicio do governo colonial. A acção dos jesuitas. A vida nas villas e na roça. A natureza brasileira: fauna e flora.
- c) Phase das invasões estrangeiras. Os francezes no Maranhão. O dominio hespanhol e a guerra holandeza, estudada em seus potnos capitaes.
- d) A expansão geographica do Brasil. As primeiras entradas. Os bandeirantes e as minas. Traçados de mappas que indiquem o desenvolvimento progressivo da zona explorada.
- e) Como era governado o Brasil: os impostos e os abusos. Aspirações á independencia: Tiradentes. A confederação do Equador.
- f) Transmigração da familia real. O Brasil reino. A retirada do Rei.
- g) O grito do Ypiranga. Primeiros annos do imperio. A abdicação de D. Pedro I.
- h) O reinado de D. Pedro II. A guerra do PAraguay. A abolição. Os abolicionistas cearenses.
- i) A propaganda Republicana e a proclamação da Republica. Os presidentes. O que é hoje o Brasil. *Logar que o Ceará occupa na civilisação brasileira.*
- j) *Valor da instrucção do povo e nosso atrazo a respeito. O futuro do Brasil depende da educação popular. (grifos meus, Programa de ensino para as escolas primárias do estado do Ceará, 1924, p. 143)*

Diferentemente dos anos anteriores, a delimitação dos temas, possuía um detalhamento mais específico dos acontecimentos históricos, abordando os episódios nacionais. As ideias de tradição estão ligadas principalmente pela elaboração de comemorações exaltando os portugueses. Os conhecimentos socialmente válidos que compõe os programas de ensino também são apropriados como mecanismos para a manutenção dos ritos e das *verdades* sobre a história brasileira.

Em destaque os dois últimos pontos do programa: o lugar do Ceará na civilização brasileira e o valor da educação popular para o progresso nacional demonstram a preocupação dos educadores em frizar a importância dispensada pela educação cearense aos apelos do progresso.

Condicionar o Ceará a um lugar de destaque no grupo dos estados brasileiros era visto não apenas pelos educadores como tema significativo, mas também era incentivado pelos intelectuais que buscavam representar o Ceará através das literatura e das ciências.

### 1.3. A Escola Nova e o ensino de História: John Dewey

Nesse item são retomadas as ideias da filosofia da educação para falar da aprendizagem histórica através dos estudos do americano John Dewey<sup>55</sup>. Esse tópico deverá contemplar, principalmente as intervenções, ou melhor, as elaborações que foram sugeridas a partir da pedagogia para as escolas primárias brasileiras.

A justificativa dessa análise é observada nas apropriações que foram atribuídas ao seu trabalho no ensino de história. Entre as ideias apresentadas pelos teóricos considerados escolanovistas, as ponderações desse pesquisador foram ligadas diretamente ao estudos históricos a partir da cultura escolar na perspectiva do método ativo.

Como visto anteriormente, as noções de renovação no ensino na escola primária estavam, em primeira análise, relacionadas às dimensões do escolanovismo, e em segundo plano, às elaborações de uma determinada área do saber postas em evidência no aprendizado escolar.

Considerando que o desenvolvimento das ideias pedagógicas ocupam diferentes ritmos temporais para serem postas em prática e, em alguns casos, não passam de teorização sobre a educação, as considerações oriundas das discussões orientadas ora pela filosofia, ora pela psicologia, e pela própria pedagogia relacionada à história tornam relevante a leitura desse pesquisador.

Além disso, John Dewey é recorrentemente citado nas explicações sobre o ensino de história, principalmente pela sua inclusão nos estudos sociais a partir do final da década de 1920<sup>56</sup>.

Dewey utilizava-se das argumentações dos estudos da pedagogia moderna para definir como o ensino precisava ser feito. Essa questão relacionava-se à ideia de que os métodos de ensino deveriam prevalecer na ação docente em comparação com os métodos do conhecimento específico.

---

<sup>55</sup> John Dewey nasceu em 1859 nos Estados Unidos e morreu em 1952. Foi professor secundário por três anos antes de cursar a Universidade Johns Hopkins, em Baltimore. Frequentou entre 1875 e 1879 a Universidade de Vermont. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Dentre as obras do estudioso traduzidas para o português destaca-se: *A Arte como Experiência* (1980); *A Filosofia em Reconstrução* (1958); *Como Pensamos* (1953); *Democracia e Educação* (1959); *Experiência e Natureza* (1980); *Lógica: A Teoria da Investigação* (1980).

<sup>56</sup> Datam do final da década de 1920, as primeiras citações da obra de Dewey sobre os estudos sociais no Brasil. Em artigo sobre esse tema, Elza Nadai destaca que: *A decorrência imediata que se segue é o reconhecimento de que os Estudos Sociais, em sua trajetória de implantação/desimplantação na escola brasileira, passaram por momentos e fases diferentes nas quais é possível captar nuances e modificações em sua própria natureza.* (NADAI, 1988, p. 01).

Segundo Dewey, a escola deveria estar integrada com a coletividade. Ultrapassando a compreensão da organização social, a escola precisava, segundo esse educador, adequar o seu funcionamento às práticas de vida em sociedade. A defesa de estudos aproximados da realidade da criança a partir da democracia também estavam presentes na filosofia educacional de John Dewey.

No espaço escolar, os alunos deveriam vivenciar situações do cotidiano inseridas no contexto da sociedade democrata. Considerado como processo cultural humano a história estaria relacionada aos problemas cotidianos, estabelecidos pela necessidade de superar dificuldades e manter *laços sociais*<sup>57</sup>.

A experiência individual e a formação do *habitus* na criança também são considerados na constituição do método de ensino como aspectos importantes na aquisição de saberes sobre a vida em sociedade a partir da história. Esses aspectos eram apresentados através do desenvolvimento de habilidades. A criança precisava entrar em contato com situações problema para que ao tentar resolvê-las ela mobilizasse diferentes recursos mentais, desenvolvendo, desse modo, a inteligência.

O conceito de *habitus*<sup>58</sup> foi exposto por John Dewey como a constituição de *modos de pensar, refletir e manejar determinados instrumentos* (MOREIRA, 2002, p. 129). Ele considera que a faculdade de se adaptar e adquirir hábitos estava condicionada à disposição do indivíduo em alternar as respostas aos estímulos externos, de acordo com as condições estabelecidas para determinada finalidade. Ele denomina essa habilidade de *plasticidade* (Idem).

Para os estudiosos da pedagogia de Dewey, a sua proposta apresenta o problema da adaptação dos temas restrito à realidade da criança e da sociedade. O uso social do conhecimento que deveria desenvolver a sua capacidade de responder de maneira ativa os estímulos externos da criança baseava-se na prática democrática.

---

<sup>57</sup>Em seu estudo sobre o ensino ativo e as apropriações das ideias da Escola Nova a partir da noção do método e dos modos de uso dessa corrente educacional, Vera Teresa Valdemarin apresenta outros dois teóricos que analisam o ensino de história, são eles: João Toledo, professor da escola primária e autor do livro *Escola Brasileira*, publicado em 1925; o outro autor seria Antonio D'Avila que em sua obra *Práticas Escolares* destaca um capítulo ao ensino de história. O primeiro autor defende a ideia de que a história não deve ser ensinada, segundo a leitura da autora, a partir do presente. No que diz respeito à definição de Antonio D'Avila, a autora aponta principalmente os problemas para o ensino de história, devido à ausência de conhecimentos sobre a psicologia infantil (VALDEMARIN, 2010, p.187).

<sup>58</sup> O conceito de *habitus* – palavra de origem latina e utilizada na tradição escolástica, refere-se ao comportamento humano a partir das noções de aprendizagem. Esse conceito foi utilizado por outros dois intelectuais: Durkheim e Bourdieu. Segundo Marcos Moreira, Durkheim utilizou esse termo para apresentar o ensino nas escolas monacas e, Bourdieu analisa as relações travadas pelo indivíduo em sociedade. (MOREIRA, Op. Cit.)



Segundo Dewey, a escola deveria possibilitar para que a criança encontrasse as condições necessárias para apropriar-se dos princípios da democracia. Nesse espaço, a criança deveria sentir-se membro, possuindo consciência de seu pertencimento e contribuindo através de suas decisões nas ações coletivas (DEWEY, 1985).

Para Dewey, todo conteúdo precisa possuir algum sentido para a realidade e conclui: *Um mero acúmulo de conhecimentos, separado dos interesses diretos da vida, petrifica o espírito; sem elasticidade desaparece.* (Idem, 1959, p. 230)

Torna-se oportuna para essa explanação o episódio ocorrido no Colégio Nogueira. De acordo com a direção dessa instituição, os princípios defendidos pela república brasileira inerentes aos deveres e direitos do cidadão eram vistos na prática nessa escola.

Baseado nos ensinamentos da história nacional e da Constituição Brasileira, o professor Joaquim Nogueira julgou implementar entre os alunos o discurso democrático.

Alvitada por elle a idéa no 4º. Anno primario, procurou realizar-se, ante o contentamento geral dos estudantes, a eleição para a escolha do alumno de melhor conducta nas aulas. Era uma lição grandiosa de civismo, porque o espirito terno das creanças assim se preparava, duma maneira sabia e prudente, a exercer, no futuro, um direito sublime que a Magna Carta brasilica nos assegura – o do voto.

Com as formalidades dum lidimo pleito popular, daquelles em que o resultado do escrutinio é a expressão viva da verdade, levou-se a termo o acto solemne.

Surprehendidos pela lembrança do Director, os discipulos não poderiam realizar, caso disto se lembrassem, as famigeradas cabalas que deturpam a enunciação da vontade popular.

Levados ás urnas os votos dos jovens eleitores, o professor Nogueira, depois de averiguá-los, proclamou vencedor, no 4º. Anno primario, o alumno que obtivera a maioria: Affonso B. Albuquerque.

Á tarde, com a presença do professor Moacyr Caminha, foi reeditada a scena entre os estudantes do 3º. Anno primaria,

E, como na 4ª, classe, ergueu-se a voz dominante da maioria, proclamando primeiro no comportamento o alumno J. Maria Oliveira.

Para que se avalie a verdade da expressão do voto estudantal, faz-se preciso dizer que os dois vencedores eram precisamente aquelles que o Director do collegio olhava intimamente como os dois mais bem comportados, de mais irreprehensivel educação.

Nas eleições do 4º. e do 3º. Anno, occuparam o segundo logar, respectivamente, os alumnos Juarez Eugenio e Benoit.

O professor Moacyr Caminha premiou, no 3º anno o valor dos vencedores, offerecendo-lhes dois primorosos livros. (REVISTA ESCOLAR, ago/1925, p. 07)

A sociedade em miniatura: episódios e situações sociais reais que deveriam ser vividas na escolas, a situação escolhida faz referência à democracia. O episódio detalhado acima serve como ilustração para as propostas relativas à transformação da escola em uma sociedade com fins democratas. É perceptível, nesse caso, o destaque dado ao processo cívico e os deslocamentos ocasionados pela ação do voto na decisão coletiva.

De outra maneira, esse episódio pode ser interpretado como significativo para pensar a ação social como prática relevante para o ideário nacional adequado à realidade brasileira.

As limitações das leituras estabelecidas para o aprendizado escolar estavam condicionadas ao formalismo das ações orientadas pelos códigos de conduta civil. Percebe-se que as propostas de Dewey não se limitavam aos discursos políticos da época, mas à estrutura social defendida por ele assemelhava-se à organização da sociedade industrializada.

Desse modo, as orientações estabelecidas para o entendimento da funcionalidade social condiziam com a participação do indivíduo através da força de trabalho e dos usos da intelectualidade.

### ***A relação entre o passado e o presente***

*O passado em sua qualidade de passado é coisa que já não nos importa. (DEWEY, Op. Cit., p. 235)*

Dewey defendeu um uso social para a história a partir do próprio funcionamento da sociedade. Apesar de apresentar ideias que conduzissem a um modelo ideal, as suas afirmações apresentavam as contradições da sociedade industrial pontuada por ele como motriz de sua reflexão sobre o social. Entre as diferentes disciplinas destinadas à compreensão da vida em sociedade, a história, assim como a geografia, a economia, a sociologia e a filosofia, estavam ligadas como forma de garantir o funcionamento coeso da vida em sociedade.

Para a perspectiva do ensino histórico, o passado não poderia ser visto dissociado do presente. A relação entre essas duas temporalidades são significativas para compreender as ideias de método de ensino proposto por ele para a escola

primária. Esse método, nas ideias interpretadas de Dewey, pode ser definido a partir da forma de pensar da criança em fase escolar, através do aprendizado concreto.

Ainda sobre a questão da temporalidade, o futuro deveria ser pensado a partir de um movimento espiral, relacionando o presente e o passado a superação e o retorno com vistas ao progresso.

Na leitura do estudioso, a história deveria ser compreendida com fins ao aprendizado junto às experiências dos homens do passado, mas com correspondências a partir da realidade atual. Não era interesse desse estudioso trabalhar a definição de história na constituição de uma ciência, mas ultrapassando essa demarcação era necessário que o estudo do passado fundamentasse as ações do presente como práticas sociais. O aluno precisaria compreender quais os usos sociais do conhecimento organizado pelas ciências específicas.

É possível afirmar que Dewey não estava preocupado com o método histórico ou com o conteúdo produzido pelos historiadores, mas com a sistemática do ensino e os fins do aprendizado. No entanto, em suas argumentações certas ponderações são feitas sobre o que poderia ser exposto como objetivo da história:

Ela faz-nos conhecer as sucessivas invenções por meio das quais a ciência teórica foi aplicada ao domínio da natureza, em benefício da segurança da prosperidade da vida social. Revela-nos assim as sucessivas causas do progresso social. E, por outro lado, patenteia-se as coisas que essencialmente interessam a todos os homens em geral – as ocupações e os valores referentes ao ato de ganhar a subsistência. A história econômica ou industrial trata da atividade, da carreira, do êxito do homem comum, como não o faz nenhum outro ramo da história. A coisa mais importante que todos os indivíduos *devem fazer* é manter-se; a coisa mais importante que a sociedade *deve fazer* é obter de cada indivíduo sua eficaz contribuição para o bem-estar geral e velar para que seja dada a cada um sua justa redistribuição. (Idem, 1979, p. 237)

A história dividida entre as questões materiais do desenvolvimento social são encaradas por Dewey como úteis. Para ele, a funcionalidade do conhecimento histórico estaria na materialidade presentes nos avanços tecnológicos. A ideia de sucessão como superação do indivíduo diante das dificuldades, desde a sobrevivência ao aperfeiçoamento da técnica.

Para tanto ele ramifica o estudo da história em diferentes seções: história econômica, história intelectual. Partindo dos sentidos apresentados para o aprendizado da história e os usos do passado: história primitiva, história econômica – ênfase na evolução dos métodos e mecanismos de sobrevivência, ressalta a

sociedade industrial –, história política, história industrial, história *intelectual* – estudo dos grandes homens a partir de sua participação como pensadores.

Em seu livro *Democracia e Educação*, Dewey analisa a história em consonância com a geografia. Segundo o estudioso, ambas as áreas estudam, cada uma a partir de leituras diferentes, mas complementares, o homem em sociedade. A importância do aluno identificar os seus atos em dimensões do tempo e do espaço aumentam as possibilidades de significação para cada experiência e como consequência o indivíduo atribui significados partindo de sua consciência (Idem, 1959, p. 229).

Essa abordagem de Dewey foi considerada relevante pelos escolanovistas, valorizando o conhecimento da criança através da memória e de sua história de vida. Com o objetivo de aproximar a psicologia da educação e a compreensão da sociedade pelos alunos, as falas desse autor deslocam o conhecimento para o sentido que a vivência escolar possuía para o aprendiz.

No âmbito das discussões sobre a presença da disciplina histórica na escola primária, as ideias do autor se aproximam de uma adaptação de atividades para unir diversos conhecimentos sobre a sociedade.

Em resumo, ele não traz em seu discurso argumentos relacionados à ciência histórica, seus objetos, as fontes e o método histórico, mas o significado atribuído pelo aluno à experiência pondera as ações educativas com vista ao aprendiz.

Referente a isso, o autor também critica os programas de ensino e o modo como as disciplinas estavam estruturadas na escola. Ao fazer censuras ao currículo, Dewey apresenta como argumento a imaturidade da criança para compreender questões abstratas que eram organizadas nos programas de ensino de acordo com a racionalidade dos pesquisadores e estabelecida para cada área específica do conhecimento.

Quando nos esquecemos desta interdependência do estudo da história, que põe em relevo o elemento humano, com o estudo da geografia, que salienta o elemento natural, a história degrada-se tornando-se uma lista de datas, comum apêndice de acontecimentos rotulados de “importantes”; ou então converte-se em fantasia literária – pois na história puramente literária o ambiente natural é *apenas uma encenação teatral*. (Ibidem, p. 232).

Situar nossos atos em situações de tempo e espaço. Nessa análise as questões relacionadas ao ensino foram apresentadas pela união de disciplinas que ocupam o tempo e o espaço. Críticas como essa poderiam ser apontadas nos discursos dos educadores brasileiros apresentados nas escolas normais. As informações históricas sobre determinados acontecimentos precisavam ser substituídas por atividades que incluíssem os temas históricos no método ativo.

A filosofia da educação defendida por Dewey relaciona o aprendizado ao pensar individual com fins coletivos. Ele pensa a apropriação dos conhecimentos históricos através dos sentidos sociais do desenvolvimento da criança. Essa abordagem das propostas de Dewey é assimilada pelos entusiastas da educação na sociedade brasileira.

Além disso, a experiência deve orientar a ação da criança, para tanto ela precisa vivenciar concretamente os conflitos das relações sociais. A intenção é proporcionar ao aluno a prática do real e permitir que ele amplie a sua habilidade para compreender os atos sociais do presente e do passado:

‘aprender história’ é essencial para aumentar a capacidade de reconhecer as relações humanas do mesmo ato... Do mesmo modo, a história como estudo coordenado e unicamente o corpo de fatos conhecidos sôbre atividades e sofrimentos dos grupos sociais nos quais se insere, em perfeita continuidade, a nossa própria vida e com os quais se iluminam esclarecem os nossos próprios costumes e instituições.” (Ibidem, p. 231)

Em outras palavras, Dewey considera que os saberes da geografia e da história só fazem sentidos unidos. Fora isso os conhecimentos são apenas dados e conteúdos. As principais discussões sobre a metodologia estavam voltadas para o adestramento da vontade, a educação do olhar, a percepção e as possibilidades de abstração a partir do concreto. A relevância do uso de objetos pedagógicos pode ser analisada na comparação entre o uso dos objetos didáticos para o ensino intuitivo como as leis naturais para a teoria empirista. (VALDEMARIN, 2004, p.117)

Do mesmo modo que critica uma abordagem de educação ligada aos aspectos apresenta ressalvas para o uso de biografias no ensino de história, principalmente nas séries iniciais:

O método biográfico é geralmente recomendado como meio natural de iniciação no estudo da história. As vidas de grandes homens, de heróis e condutores de homens, corporificam e animam episódios históricos que de outra forma seriam abstratos e incompreensíveis. Condensam em quadros vivos séries complexas e emaranhadas de problemas que se estenderam em tamanha extensão de espaço e tempo, que só um

espírito grandemente exercitado pode acompanhá-los e destrinchá-los. [...] Se ao escrever-se uma biografia se relatassem apenas os atos de um homem isolados das condições que os produziram e com referência às quais esses atos eram reações, não se teria um estudo da história, pois não haveria um estudo da vida social, que é o resultado de uma associação de indivíduos. (DEWEY, 1959, p. 236)

O uso de biografias também é apontado como eficaz devido ao caráter narrativo da história, à criança é mais fácil reconhecer aspectos da vida de um indivíduo do que fatos gerais. As ações dos homens do passado são comparadas às ideias de progresso essenciais para o avanço da técnica e dos modos de vida.

Mesclado ao objetivo das datas cívicas, o uso das biografias tornava-se ferramenta recorrente para demarcar os aspectos da vida de determinado personagem histórico. O uso de biografias difere da narrativa a partir de um indivíduo. A distância entre o anonimato dos homens e o povo e os personagens políticos ganham relevância pelo exemplo de conduta, assim como a personificação do ideário de progresso e desenvolvimento pelo qual os indivíduos deveriam passar. Nesse sentido, há um destaque para os grandes homens que se destacaram no passado através de ações revolucionárias e ideias brilhantes.

Distinguiu-se a biografia como estratégia de compreensão dos alunos a partir das personalidades em anedotas e episódios pretéritos. Sobre essa metodologia, Serrano indicou a assertiva: *É certo que as crianças apreciam mais conhecer a vida de um individuo e alguns episódios interessantes, do que factos geraes, mais ou menos abstractos e sem colorido.* (SERRANO, Op. Cit., p. 49)

É importante pensar que o ensino estava acima das disciplinas, ou seja, ao demarcar os espaços de atuação da escola na sociedade, as teorizações de Dewey eram utilizadas pelos educadores brasileiros como possibilidade de inovar. Essa posição difere da constituição das disciplinas escolares como campos de saberes que são elaborados a partir de problemáticas específicas e e com a construção de métodos e definições também peculiares aos objetos de estudo.

Interessa observar que a análise do autor para a educação restringe-se, embora não seja explícito, ao espaço escolar e que as críticas por ele apresentadas correspondem apenas ao modo de ensinar. Não se identificam em sua argumentação possibilidades para alterar a forma como a sociedade estava estruturada.

Essa perspectiva indica que os bens simbólicos definidos na escola são estabelecidos por aqueles que lhes atribuem significado, ou seja, a noção de

educação apresentada pelos educadores e pedagogos, com o intuito de defender o método, está relacionada à legitimação dos conceitos e práticas que são relevantes para reafirmar as práticas sociais mantenedoras do poder.

Os educadores defendiam, antes de tudo, a educação como resposta na resolução dos problemas sociais. Essa crítica pode ser contextualizada no conteúdo. O educador precisa conhecer a psicologia da criança para propor os estímulos necessários para o seu desenvolvimento ampliar a adequação desse comportamento aos objetivos nacionais de evolução social.

Essa questão estava presente na proposta apresentada na Reforma educacional de 1922. A constituição do campo de saber da história ensinada nas escolas primárias não permanecia constituída por elementos conteudísticos como a independência, o descobrimento. No ensino primário cearense foram incluídas as noções de *identidade* a partir do que era próximo ao aluno.

Conforme a exposição dos autores, a história, conteúdo à primeira vista tão pouco adequado à observação, pode ser ensinada por esse método, desde que tenha seu início com a observação dos fatos contemporâneos, prosseguindo com aproximações graduais e sucessivas dos acontecimentos passados, por meio de seus traços materiais observáveis, fazendo-se uso da história pitoresca, da história dos costumes, dos hábitos e da indústria, que são temas acessíveis às crianças. (VALDEMARIN, Op. Cit., p. 109)

No tocante a esses aspectos ditos como inovadores, retorna-se às definições intrínsecas à Escola Nova. Válido ressaltar que o objetivo dessa inovação não dizia respeito a uma determinada área de conhecimento a ser ensinada, mas quando se faz referência ao método significa definir os percursos do aprendizado e não simplesmente o que, mas como se ensina<sup>59</sup>. Contudo no estudo baseado na lição das coisas, disciplinas como geografia, história, aritmética eram apresentados nas prescrições metodológicas, mas não estavam presentes no manual lições. Nesse campo a história estava inserida na história moral e em exercícios de reflexão.

A *inadequação* do ensino de história através dessa metodologia era destacada pela necessidade de observação para aprendizagem e nesse caso, a

---

<sup>59</sup>As práticas discursivas da história – estudar para que – estariam relacionadas com as práticas discursivas escolares- o que se aprende – e pedagógicas – como se aprende. Diferentes entre si, as formas de discurso presentes nesses três aspectos precisam ser entendidas em suas definições. A primeira assertiva corresponde aos objetivos da escrita historiográfica e eram lidas pelos educadores a partir da dimensão da filosofia da história. O segundo aspecto, inseria-se na dimensão das possibilidades do aprendizado escolar. O último segmento, relacionava diretamente como a metodologia e correspondia aos componentes da prática docente.

história, não possibilitaria ao aluno a produção de conhecimento pois os usos do passado não são passíveis da experiência da criança. Dessa forma os apontamentos sobre a inadequação do ensino de história para os primeiros anos escolares seria defendida pela necessidade do conhecimento partir do conhecido do aluno para posteriormente ampliar o conhecimento. Na citação sobre esse ensino na escola primária enfatiza-se que nesse período deveriam ser dados os primeiros passos, as primeiras noções e não a disciplina em si. Juntamente à observação, as atividades na escola deveriam estar adequadas a cada idade.



## CAPÍTULO 2: Os usos do saber histórico na escola primária

### 2.1. A construção da história do Ceará e o seu ensino

Quando se trata da História do Ceará, é o Sr. Major João Brígido com justa razão considerando como autoridade; d'ahi o nosso escrupulo de apresentar-nos em campo a combatel-o, d'ahi tambem a imperiosa necessidade que há em ser, desde logo, qualquer equívoco ou erro seu devidamente refutado, afim de que não venha, para o futuro, a ser tomado sem a mínima inspecção como uma verdade, lançando assim maus algumas trevas na nossa Historia Patria. (OLIVEIRA, 1888, p. 26-27)

João B. Perdigão de Oliveira<sup>60</sup>, membro do Instituto Histórico do Ceará, aponta na edição trimestral da Revista no Ano II, publicada por essa mesma instituição em 1888, a partir da leitura da obra de João Brígido, alguns equívocos sobre a história do Ceará. A obra em questão é o *Resumo Cronológico da História do Ceará*, lançado em 1887. Embora a citação faça referência ao volume levado a público ainda no século XIX, os apontamentos do autor correspondem a problemáticas presentes na escrita historiográfica no início do século seguinte, período de estudo da presente pesquisa.

Publicada na seção Resumo Cronológico do citado periódico a crítica correspondia à imprecisão dos fatos históricos presentes no texto de João Brígido. Os pontos em questão eram os seguintes: 1. Equívocos ou erros de datas e fatos; 2. A narração incompleta de alguns fatos; 3. A omissão de outros da História do Brasil que revertem sobre o Ceará, como fatos específicos da própria província.

Os apontamentos presentes na fala de Perdigão de Oliveira possibilitaram a aproximação entre essa obra de João Brígido e o resumo didático para uso nas escolas primárias, publicado pelo mesmo autor em 1885. A perspectiva de narrar a história pátria presente em sua obra ainda estava presente na década de 1920 como preocupação na escrita historiográfica e na divulgação do saber histórico. Por isso a proximidade de leitura entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século seguinte.

---

<sup>60</sup> João Batista Perdigão de Oliveira nasceu em 1854 em Fortaleza. Foi um dos fundadores do Instituto Histórico do Ceará. Ocupou o cargo de funcionário público e dedicou-se aos estudos históricos através da produção de críticas e textos publicados sobre a História do Ceará além de elaborar escritos a partir de documentação histórica.

João Brígido também era apontado como referência pelos autores de compêndios didáticos de História do Ceará no início do século XX. Mesmo citado como leitura imprescindível na produção dos materiais didáticos sobre a história do Ceará, ele também era alvo de correções. O que foi justificado na introdução de seu trabalho, como forma de advertência para possíveis enganos na narrativa histórica:

Alguns amigos pediram-me escrevesse um resumo da historia do Ceará para uso das escolas primarias. Cedendo às suas solicitações, formulei as lições, que se seguem, compendiando o que se encontra nas diversas chronicas, e ensaios de historia especial d'esta parte do império.

O Ceará não tem ainda uma historia propriamente dita. Quando se tem escripto consta de memórias, noticias de jornaes, chronicas, etc., tudo disperso, sem methodo nem systema. (BRIGIDO, 1885, p. 03)

Os indicativos de João Brígido para a necessidade de uma escrita da história cearense podem ser unidos às elucidações de Perdigão de Oliveira pois se enquadravam em aspectos pertinentes para a história nas escolas: a cronologia e a inclusão do Ceará no cenário nacional. Além disso, a obra de Brígido era mencionada nas publicações posteriores no que consistia em citações à sua escrita, sobretudo nas efemérides.

Retoma-se a tríade apontada ainda no século XIX sobre a narrativa da história cearense, trazida no início desse capítulo, correspondente aos aspectos que permaneceram e iriam compor os conteúdos do ensino: datação e cronologia dos acontecimentos; narrativa coerente dos fatos e a busca de sentidos para o progresso; e o lugar do Ceará na história nacional.

Sobre a inclusão da história cearense no panorama nacional é válido apontar a preocupação em fazer referência ao fato do Ceará, segundo o historiador, não possuir uma *história propriamente dita*. Essa questão foi assinalada em diferentes trabalhos sobre a história cearense, e será analisada no decorrer do presente capítulo.

A demarcação desses pontos e a sua inclusão na constituição do ensino de história no início do século XX são objetos dos tópicos seguintes. São discutidas, portanto, as escritas que oficializavam a narrativa da história a ser ensinada e aprendida nas escolas e nos espaços educativos. O objetivo é pensar como os debates apresentados pelos educadores cearenses dividiam espaço com as discussões, sobre as *necessidades* regionais em forma de diálogos a partir da narrativa produzida pelo Instituto do Ceará.

Por meio de apropriações, o modo como a história era ensinada compunha-se de *elucidações* desde a definição da disciplina de história até a adequação da verdade histórica ao conjunto de eventos que eram retratados. O historiador impõe significado ao acontecimento passado, sendo para tanto a história definida como uma interpretação, na qual o documento era a prova.

Paralela a essas colocações, a escrita de resumos didáticos também caracterizava a produção histórica para uso escolar. Podem ser observados dois campos: a escrita que deveria legitimar a história cearense e o uso das demarcações temporais e temáticas apresentadas nas escolas através dos programas de ensino. O conteúdo e o formato da escrita sobre os temas ligados ao Ceará presentes nessa produção permitem, ainda, pensar as assimilações que eram encontradas nos programas escolares. Juntamente a essas questões, para cada ano, havia o problema da datação dos eventos históricos que alcançava a sala de aula, o que tornava necessário um recorte explicativo para os acontecimentos.

Retornando à crítica de Perdigão de Oliveira, ele aponta erros na escrita de João Brígido, considerando o embasamento *à vista de documentos originaes ou copias existentes nos arquivos de diversas repartições e Camaras da Provincia*. (PERDIGÃO, Op. Cit., p. 27). As fontes analisadas permitem dessa forma pensar conceitos como refutação, autoridade e verdade no trabalho historiográfico.

Essas expressões foram apresentadas no texto que determinava a definição e orientação de sentido para a história cearense. A precisão dos dados e a elaboração de sentidos para incluir a história do Ceará no panteão nacional foram preocupações constantes na escrita do Instituto Histórico. A produção dos membros desse grupo serve como fonte para analisar a utilização do material produzido para o ensino.

Optou-se por compreender na escrita de textos didáticos sobre a história do Ceará, devido a sua presença nos programas escolares e, principalmente, pela inclusão da história cearense, ou ainda, os marcos dessa história na narrativa nacional<sup>61</sup>.

No trecho da crítica de Perdigão de Oliveira, os equívocos apontados abordam a tentativa, antes de tudo, de narrar a história do Ceará a partir de elementos

---

<sup>61</sup>A presença do Ceará nos compêndios de história nacional era enfatizada na narrativa da abolição da escravatura e nas descrições sobre o sertão e a sobrevivência na seca. Destaca-se, principalmente as obras de João Ribeiro, Rocha Pombo e João Toledo.

que constituíssem significância para o enredo e a organização dos fatos políticos e administrativos, apresentando como protagonista o Estado. Anteriormente, no século XIX, o Estado servia como garantia da sucessão e continuidade do processo histórico (ASSIS, 2010).

Embora não seja possível averiguar como as crianças interpretavam as histórias que lhes eram contadas, tal aspecto não era destacado como objetivo para o ensino em si, pode-se observar que as atividades desenvolvidas no decorrer do processo educativo dirigiam as conclusões para a forma tradicional e exemplar de pensar as permanências que sustentavam as questões do passado no presente e a sua manutenção como constituinte dos objetivos do progresso<sup>62</sup>. A necessidade de pensar o passado a partir de monumentos e de sua presentificação era justificada pelo êxito dos homens do passado e como possibilidade de consertar o que destoava do avanço da pátria.

Se por um lado, os pedagogos estavam preocupados em demarcar os modos de ensino, a aprendizagem como resposta às necessidades sociais, os historiadores detinham-se em escrever o *que*, segundo eles, deveria ser ensinado seguindo o discurso da verdade em história como um problema filosófico (SCHAFF, 1995)

As apresentações dos materiais didáticos e suas referências com a realidade demonstram-se apenas no regime exemplar de historicidade. Havia uma preocupação maior em destacar exemplos de patriotismo como o modo de ilustrar o episódio histórico do que em realizar uma análise crítica dos fatos.

Os eventos precisavam estar organizados de maneira a garantir o sentido da narrativa. Os autores dos livros didáticos percorriam constantemente as questões da narrativa como forma de elaborar uma leitura acessível, distinguindo e elaborando modos de narração que primavam pela compreensão da criança.

---

<sup>62</sup>Considerando essa questão é possível aproximar a noção de progresso como a metáfora apresentada por Walter Benjamin: *Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.* (BENJAMIN, 1985, p. 226)

O estilo da história representado na educação pode ser entendido como a argumentação baseada na relevância do relato dos acontecimentos em defesa da história nacional. A história engrandecedora da nação, sem interpretações dúbias ou que denegrissem a imagem do passado nacional, fazia parte da narrativa escolar.

A seleção dos acontecimentos para compor a narrativa nacional seguia o raciocínio de que os sentidos atribuídos aos episódios pretéritos são justificados pelo presente: *um acontecimento não é o que vemos ou sabemos dele, mas o que ele se torna* (CERTEAU Apud DOSSE, 2013, p. 170). A participação do Ceará em lutas pela independência e nos marcos de transformação da política nacional, segundo a historiografia da época, tinha como fim o progresso social, a evolução das ordens políticas. A singularidade do acontecimento era estabelecida por esses componentes.

O espaço de experiência do intelectual parecia ser estabelecido pela função social do conhecimento que era produzido pelo grupo do qual ele fazia parte. O horizonte de expectativa seria o futuro e o progresso o qualificaria. Nesse caso, o ato de relembrar os triunfos do passado e as ações dos *grandes homens da história* serviriam para utilizá-los como exemplos.

Seria possível seguir o raciocínio de autores como Coelho Neto e Manoel Bomfim, em comparativo com a escrita da história cearense, na qual havia um compartilhamento do princípio da exaltação dos exemplos como função do métier do historiador. Contudo, a questão moral cívica já não bastava para identificar a relevância dos acontecimentos passados. E era necessário o fato comprovado, a documentação e a constatação da verdade através das fontes oficiais. Seria inapropriado falar sobre o ensino de história no Ceará e não situar as efemérides no processo educativo. As comemorações cívicas estavam presentes na construção do programa escolar como forma de constituir o que era considerado como ensino concreto.

Importa ressaltar que os acontecimentos históricos como pontos do programa da disciplina primária não serviam como explicação para os fatos do passado, mas antes como argumentação para os objetivos da proposta de ensino nacional. A pertinência atribuída aos pontos a serem estudados no ano letivo seguia a lógica da constatação da grandeza do Ceará e do Brasil na história da humanidade. A continuidade do passado através do progresso é enfatizada pela seleção das

narrativas de determinados acontecimentos históricos<sup>63</sup>. Assim o conceito de progresso deveria conduzir as ações dos homens do presente. Os exemplos do passado permaneciam no discurso estabelecido como um suporte para o uso da narrativa histórica.

Nesse sentido, a perspectiva da Escola Nova ainda matinha um relevante interesse com a tradição relacionada à repetição e com as condições de aprendizado do tempo presente. Todavia buscando formar para a vida em sociedade. Não bastava indicar as necessidades sociais que norteavam esse discurso, devia-se delimitar que sociedade seria essa e qual o modelo de vida social a partir das experiências coletivas, permeada pela modernidade, pelo trabalho e pela superação da ignorância através da *organização espiritual, cultural e técnica de uma nação* (AZEVEDO, 1926).

Os problemas sociais não eram analisados apenas a partir de aspectos pedagógicos, mas segundo esse ponto de vista, deveriam ser orientados pelas situações reais. Para tanto, outras leituras do cotidiano e do significado de *útil* e prático deveriam ser aplicadas no saber ensinado na escola. Voltar-se à realidade brasileira era um dos principais objetivos da escola.

Recorrentemente, os autores de materiais didáticos destacavam as limitadas possibilidades para que os antepassados superassem os problemas para agir, para pensar e para alcançar o desenvolvimento social. Ao retratar o passado, os autores apresentavam as ações de um certo sujeito histórico como decorrentes de uma ausência de possibilidades para ressaltar as delimitações no pensar, no agir, constituindo assim um juízo histórico. Nessa perspectiva, a história julgaria o passado. A comparação entre os padrões do passado e do tempo presente era vista também como confrontação entre o novo e o velho. Essa questão era significativa ao definir os distanciamentos e as proximidades entre o progresso e o atraso sociais. A medição dessas grandezas era o centro dos objetivos dos escolanovistas, principalmente na formulação de suas críticas ao método tradicional de ensino.

A esse respeito, no presente capítulo busca-se ponderar os diálogos e as críticas ao trabalho historiográfico que forneciam as leituras e fontes para a produção de materiais didáticos. No entanto essa discussão era pensada de maneira indireta.

---

<sup>63</sup> Sobre isso, François Dosse apresenta uma definição que permite aproximar do que estava sendo pensado nesse contexto: *A história é principalmente acontecimental (événementielité) enquanto inserção no presente que lhe confere uma atualidade sempre nova, por estar em uma configuração singular.* (DOSSE, Op. Cit., p. 135)

Os educadores não produziam materiais didáticos oriundos da documentação histórica, mas a partir de leituras de pesquisadores, o que não se constituía como contraponto ou críticas metodológicas, mas como correções quanto ao uso da narrativa histórica.

Em outras palavras, interessa observar nesses discursos como a questão das efemérides, da verdade e do método histórico aparecia na constituição dos programas de ensino e da sua aproximação com textos históricos que não almejavam necessariamente o ensino. A *tensão* encontrava-se entre os aspectos metodológicos da história e o objetivo do ensino da história pátria.

Desse modo, questões sobre os caminhos possíveis para a história e a definição de juízo histórico, serviram para demarcar os limites entre o trabalho historiográfico e as seleções feitas para o ensino.

No discurso de Perboyre e Silva, publicado como artigo na *Revista Escolar*<sup>64</sup>, é possível observar a proposta do intelectual para demarcar a origem do confronto entre o passado e o presente. Na sua visão, a consequência para tal situação era uma quebra do presente em relação ao passado e que tinha como produto o pessimismo:

Evaporou-se-nos a crença illibada, no róseo povir da Patria. Exasperam-se os pseudopatriotas vomitam contumélias aos timoneiros da Republica, proclamam-nos uma raça decadente, cobrem de baldões o nome do berço comum... E toda mocidade pujante que desponta, creada nesse ambiente mórbido de desconfiança e desanimo, já outra attitude não sabe assumir senão a dos desesperados que não crêem no amanhã radioso do país.

[...] Nós, porém, de todas as tragédias lúgubres, cremos ainda na alvorada deslumbrante da grande Patria. Vibra ainda e palpita, através os sertões áridos, a multidão anonyma e desprezada, em cujo seio se foi abrigar, fugindo á depravação e á hypocrisia, todo o vigor intenso do heroísmo ancestral. Diz-nos o coração que, para diante, após a epopéa vibrante dos que inultimente se degladiam no peito do Brasil, talando as nossas florestas, ha-de raiar a madrugada esplendorosa do civismo nacional. Toda a bravura ingênita dos irmãos que inglorioamente se aniquilam, todo o drama hórrido de sangue desenrolado no *hinterland* brasileiro, ha-de marcar o termo da vergonha e do opróbrio.

Serenados os animos, é de esperar que todos, de mãos dadas, olhos fitos no porvir, assitam a ascensão fúlgida da Pátria nova, para a gloria e para a luz.

---

<sup>64</sup> A *Revista Escolar* foi uma publicação organizada pelo Professor Nogueira e compunha o material didático do Instituto de Humanidades, também dirigido por esse educador. O periódico foi publicado durante os anos decorrentes da década de 1910 e 1920. No entanto a sua tiragem foi interrompida nesse intervalo de tempo.

João Perboyre e Silva.  
(Revista Escolar, dezembro de 1925, p. 03)

Textos motivacionais como esse eram recorrentes nas publicações didáticas para uso escolar. O combate à desesperança em seu discurso qualificava a expectativa no futuro. No caso da história, o novo precisava confrontar o velho, o arcaico. Entretanto a ruptura com o passado, indicada na fala de Perboyre e Silva, aponta para uma juventude revoltada contra os *pro-homens* do Brasil. Fazia-se necessária uma conciliação com o passado para que o futuro fosse alcançado progressivamente.

O diálogo temporal que construía um sentido para a pátria seria estabelecido entre o passado e o futuro. O tempo presente estava repleto de exemplos errôneos, a falta de heróis seria outro problema a ser resolvido. Nessa leitura, o que se chama história, ou ainda a função da história como produto do conhecimento do passado seria o *resgate* e a transformação das glórias do tempo pretérito com vista ao ideário pátrio, que não se resolveria no presente, mas que procurava outro fim no futuro.

Procurava-se um lugar onde o otimismo pela pátria ainda figurasse no cenário social. O heroísmo ancestral indicado no trecho citado era reacendido na vida do sertão, onde não havia depravação e de onde deveria brotar a esperança no tempo futuro. Ainda havia esperança no Brasil, sentimento mantido, segundo Perboyre e Silva, pelos cearenses.

Vangloria-se, o intelectual, do passado heróico cearense. Esse tema deveria figurar nos bancos escolares, nas casas como forma de manter o otimismo pátrio. Para esse objetivo, ele sugeriu a urgência de leituras sadias e tonificantes. Seria inadmissível o ato de alimentar a juventude com fatos errôneos sobre o passado. A história seria entendida nesse discurso como *Patrimônio moral*<sup>65</sup>.

Partindo da ideia de que a história enquanto ciência produz um discurso, vale ressaltar que a educação também fabrica princípios pedagógicos que condicionam a formulação das práticas educativas. Como visto no capítulo 1 diante

---

<sup>65</sup> Esses conceitos não são específicos da história do Ceará, mas se encaixam na constituição de uma narrativa da origem nacional, como indica Manoel Luiz Salgado: *O passado como parte da construção do presente e também como desejo de projeção para o futuro, como projeto social, portanto, inscreve necessariamente a investigação de natureza historiográfica numa teia em que o diálogo com outros campos da pesquisa histórica se faz necessário.* (GUIMARÃES, 2007. p. 97)



da Reforma de 1925, o entusiasmo pela educação deve ser entendido como discurso normativo.

Paralelo ao conteúdo escolar, as referências apresentadas acima possuíam maior relevância para alcançar os objetivos do uso da história nesse cenário. Como complemento das ideias expostas no discurso de Perboyre, uma das primeiras impressões possíveis de depreender das observações sobre o ensino de história nas escolas cearenses seria a ausência de uma erudição. Essa brecha dava espaço para a necessidade de cristalizar algumas prerrogativas sobre o que contar a respeito da história nacional.

Diante da necessidade de estabelecer marcos fundadores ora como pontos de origem, ora como significados para o passado, observou-se que os professores construía – ou utilizavam, reproduziam – narrativas que garantissem as interpretações que estivessem ligadas aos fundamentos da história pátria, mestra da vida, responsável, segundo essa perspectiva, pela indicação de modelos para o futuro. O tempo era regido pelo presente como sinônimo de progresso, segundo Walter Benjamin, vazio e homogêneo.

A habilidade de contar a história, como foi atribuído por Lourenço Filho aos educadores, contrapunha-se à simples explanação do que devia ser contado, ou seja, surgia uma dicotomia entre o que deveria ser ensinado, na dimensão conteudística da disciplina e a forma de aprendizagem. Os perfis de ensino que eram postulados pelos educadores da Escola Nova não condiziam, em alguns casos, com as propostas dos historiadores e professores de história. Importa perceber como os suportes escritos na constituição desse ensino ganhavam destaque na formalização dos programas, currículos e lições na escola primária.

Nesse percurso várias demandas organizavam as prioridades para o ensino: a utilidade da história para a vida presente como sinônimo de continuidade, a relevância dos exemplos dos grandes homens, a localização da história do Ceará na dimensão nacional. A interpretação atribuída aos acontecimentos do passado era analisada a partir dos significados para o *uso* no presente.

Ao falar de um determinado lugar social, os historiadores poderiam considerar impróprias opiniões contrárias ao que grupo específico defendia. É possível enveredar pelas ideias que consistiam na cultura histórica dos professores, de maneira mais adequada, na cultura dos educadores que moldavam as estratégias e os objetivos a serem alcançados.

A distinção entre os membros de um determinado grupo consistia na ideia de que apenas alguns são capazes de pensar o conhecimento histórico, outros se empenham em divulgá-lo.

Os historiadores estabelecem o significado dos acontecimentos passados, nesse caso a exaltação da pátria. No entanto quando se restringe a isso, existe um conjunto de critérios que ampliam a utilização da história pátria como suporte para defender as ações sociais que legitimavam o estado e o poder político.

Embora as escritas e os discursos apresentados sobre o ensino de história não fossem compartilhados com a escrita da ciência histórica, é possível observar na fala dos educadores e dos professores um *métier* do historiador. As críticas aos conteúdos e à ordenação das séries apontavam certo entendimento do conhecimento histórico de alguns desses profissionais. Busca-se nesse item analisar quais as aproximações entre o que era produzido no IHGB, na elaboração de uma narrativa histórica, e as constatações dos professores segundo a relevância dos temas. Para fazer parte da história nacional caberia mostrar o passado glorioso do Ceará.

Não interessam os conceitos, mas a vida. Os historiadores estão ligados a determinadas convicções, à pátria, a grupos sociais. A escrita em questão correspondia às produções de intelectuais e pesquisadores pertencentes ao Instituto Histórico e Geográfico do Ceará, aos escritos dos professores de história das escolas ginasiais e aos estudos desenvolvidos por meio de encomendas das editoras para compor o acervo de publicações sobre a história nacional.

Procurou-se organizar a distribuição do capítulo a partir das temáticas apresentadas recorrentemente nessas escritas, com o objetivo de pensar os seguintes aspectos da escrita historiográfica: verdade, estilo e a narrativa histórica em si, apresentada nesse período como legitimadora da história enquanto ciência possível de ser ensinada. Os autores dos textos apresentados não buscavam defender significados diferentes para a história, mas apresentar múltiplas visões para o mesmo acontecimento histórico. A narrativa era qualificada a partir da exaltação do passado.

Na constituição de um código disciplinar, a elaboração da escrita da história foi desenvolvida a partir dos princípios da história do Ceará utilizada como mecanismo para o aprendizado, para o progresso e para a formação da cidadania. Importa analisar as escritas produzidas para dar visibilidade ao Ceará pode-se estabelecer marcos fundadores e uma sequência cronológica para o passado. Nesse sentido,

como forma de interpretar como essas escritas foram sendo apropriadas na escola e na divulgação da história junto às crianças.

Destaca-se a noção de verdade histórica, no que diz respeito ao estabelecimento de uma verdade sobre os fatos do passado, no tocante aos objetivos dos estudos e descrições. Outro fator relevante nesse estudo é a utilização da biografia como método para o aprendizado, seguindo a ideia da imitação, construindo para tanto a personificação da coragem do cearense.

Sobre isso é possível perceber a história da seca como marco da força do cearense. Por último a ligação entre o passado e o presente, como o presentismo fora pensado na escrita da história, ora como ponto principal, ora como esquecimento.

A demarcação de temas e a forma como os estudos históricos alcançariam as escolas primárias podem ser pensadas através das edições da Revista do Instituto e também das publicações didáticas. A estrutura do presente capítulo foi dividida levando em consideração esses componentes da história escolar.

### ***Cruz Filho e a narrativa didática***

A obra de Cruz Filho<sup>66</sup>, intitulada *Resumo didático da História do Ceará*, lançada em 1935, pela Editora Melhoramentos de São Paulo, seguiu a lógica de publicações cujo objetivo era alcançar as crianças em idade escolar e compor o acervo de materiais didáticos sobre a história dos estados brasileiros com a coordenação assinada por Lourenço Filho<sup>67</sup>. A publicação desse volume estava inserida no conjunto

---

<sup>66</sup> Nascido a 16 de outubro de 1884 na cidade de Canindé, no Ceará, José da Cruz Filho pertenceu ao grupo de escritores da Academia Cearense de Letras, lecionou as disciplinas de Português e Literatura no Liceu do Ceará e ocupou os cargos públicos de inspetor escolar regional, oficial de gabinete do presidente Justiniano de Serpa, diretor geral da Secretaria do Interior e da Justiça e secretário da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará. Em sua biografia foi considerado cronista, crítico literário e historiador. Suas principais publicações foram: *Poemas dos belos dias* (1924); *Síntese da História do Ceará* (1931); *Poesia – seleção* (1949); *O soneto*, (Monografia) (1961); *Toda a musa* (1965); *Histórias de Trancoso - contos* (1971); *Poemas escolhidos* (1986) e *História do Ceará - resumo didático* (1931).

<sup>67</sup> Ao todo foram 10 volumes. Os outros títulos encontrados da Coleção Resumo Didático são: *História de Minas Gerais* (1926), escrito por Lúcio José dos Santos; *História da Bahia* (1929) escrito por Pedro Calmon Moniz de Bittencourt; *História da Cidade do Rio de Janeiro* (1928), escrito por Max Fleüss; *História de São Paulo* (1918), escrito por Rocha Pombo; *História do Pará* (1932), escrito por Theodoro Braga; *História do Estado do Rio de Janeiro* (1928), escrito por Clodomiro Vasconcellos, publicado; *História de Santa Catarina* (1930) escrito por Lucas A. Boiteux; *História do Paraná* (1929), escrito por Rocha Pombo; *História de Alagoas* (s/d), escrito por Craveiro Costa. Importa observar que as obras, apesar de comporem uma coleção cujo objetivo era apresentar através de uma linguagem clara e simples a história dos estados brasileiros para as crianças em idade escolar, cada autor explicava de

de obras sobre a história nacional, dividida a partir dos principais acontecimentos de cada região e de cada localidade.

No tocante ao regional seria levada em questão a singularidade do passado. Nessa perspectiva, a forma de enveredar pelo regional para atribuir significado ao passado era um recurso para responder à finalidade da história. Na leitura dos resumos didáticos foi possível observar que cada autor buscava identificar aspectos peculiares da história de seu estado. Havia uma urgência em explicar a história nacional pela história política administrativa de cada uma das partes. Escrever sobre a nação era uma forma de organizá-la temporalmente, em múltiplos tempos: de crescimento, de atraso e cultural (ARAÚJO, 2008).

A iniciativa da publicação estaria mais ligada à construção de sentido nacional para a história regional do que um estudo específico para a historiografia cearense. É possível ponderar que a necessidade de uma história regional poderia ser demarcada por uma carência de orientação no presente no que diz respeito aos significados e usos da história nesse período.

O que antes era atribuído à unificação do Império, não foi resolvido com a República, o que justificava, em parte, a tentativa de *unificar* o regional ao nacional. Segundo estudos que possuem como objeto a construção do regional o objetivo central era demarcar características locais e destacar o que era peculiar.

A coleção de resumos didáticos não possuía como características o pioneirismo dos temas, nem a metodologia da narrativa. Ao contrário, seguia o critério de escrita já consolidada pelos compêndios produzidos em períodos anteriores. O diferencial dessa publicação era a presença da história local como orientação para os acontecimentos nacionais, o que em alguns casos apareciam apenas como resumo de obras maiores, como é o caso do volume didático destinado à *História de São Paulo*. Escrito por Rocha Pombo, a obra é uma síntese de suas publicações anteriores sobre a história do Brasil.

Cruz Filho não fez diferente. A apresentação divide-se em duas partes: o prefácio de Lourenço Filho e a introdução do autor. As inovações relacionadas à questão da Escola Nova permaneceram na introdução. Unida a essas explicações

---

maneira diversa os principais pontos de sua história. No caso da história do Pará, o autor Theodoro Braga destaca o embate entre índios e colonos, por outro lado Lucas Boiteux, ao escrever a história de Santa Catarina assegura que a história e o amor à pequena pátria eram defendidos pela existência de heróis, como os que combateram na Guerra do Paraguai.

quanto ao método, Cruz Filho também refletiu sobre a crítica histórica e os estudos sobre a história cearense.

A proposta da coleção correspondia ao caráter utilitário da história. No caso do *Resumo Didático da História do Ceará*, o autor apresenta na introdução alguns elementos que distinguem a elaboração desse trabalho:

Um resumo didactico da historia do Ceará não é, presentemente, empresa de fácil execução.

Ao inverso da Bahia e Pernambuco, cujos arquivos estão recheados de documentos preciosos sobre o seu passado histórico, carece o Ceará de elementos que habilitem o curioso a traçar um quadro geral de sua historia, com precisão de datas e veracidade dos episodios.

Posto seja este Estado um dos primeiros entre aquelles em que se tenham feito investigações e estudos sobre sua historia, devemos confessar que o extraordinário acervo de documentos e escriptos existentes permanece em estado caótico, em que abundam as falsidades e contradições.

É verdade que possuimos varias obras sobre a matéria em seu conjunto, como sejam as do medico francez dr. Pedro Théberge, do senador Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, de J. Brigido, do conselheiro Tristão de Alencar Araripe, do senador Joaquim Catunda, sem falar nos solidos vigorosos trabalhos do sr. Barão de Studart, o maior conhecedor das nossas origens e o maior benemérito das nossas letras históricas. (CRUZ FILHO, 1931, p. 03)

No decorrer da apresentação do resumo didático, Cruz Filho destaca aspectos da prática historiográfica, enfatizando, principalmente, as leituras e os materiais disponíveis para narrar a história do Ceará. O autor também considerou as seleções na escrita histórica, oriundas de trabalhos anteriores. Diante dessas questões, Cruz Filho aponta os seguintes aspectos em sua análise revisionista: a memória arquivista no Ceará, as obras já existentes, a reescrita da história, a verdade histórica, o uso de lendas e mitos, a necessidade de heróis, a escolha dos temas e a quebra com a tradição. Essas divisões serão utilizadas no presente item.

As advertências apresentadas por Cruz Filho no início de sua apresentação são óbvias quando vistas como questões metodológicas no uso da documentação na construção da argumentação histórica. Seguindo essa lógica, o autor desenvolveu uma defesa para uma urgente organização da documentação sobre o Ceará. O recurso da documentação como necessidade em descobrir<sup>68</sup> o passado. Embora, a

---

<sup>68</sup> As obras correspondentes aos autores citados são: Pedro Théberge: *Esboço histórico sobre a província do Ceará* (1869); Senador Thomaz Pompeu de Sousa Brasil: *Compêndio elementar de geografia* (1859); João Brigido: *Resumo Cronológico da História do Ceará* (1887); Tristão de Alencar Araripe: *História da Província do Ceará* (1867), Joaquim Catunda: *Estudos de História do Ceará* (1886)

escrita da história não caminhasse ao lado do ensino em sua aplicação didática, o ensino não se faria possível sem essa produção. Não haveria o que ensinar.

A problemática de tornar o resumo acessível aos escolares envolvia a simplificação da linguagem como estratégia para alcançar as crianças. Faustino Nascimento<sup>69</sup> nomeou essa apropriação como *rebaixamento cultural da clientela*. Essa nomenclatura foi utilizada no prefácio da segunda edição do resumo publicada em 1987, em referência à obra de João Ribeiro destinada ao uso pedagógico.

Em reforço à sua crítica às falhas na narrativa histórica cearense, ele cita as publicações anteriores para justificar a responsabilidade dos pesquisadores que se empenharam em organizar a história do Ceará.

Como recurso para analisar os pontos expostos por Cruz Filho, foi selecionado no presente tópico a memória arquivista. Os outros temas serão analisados mais adiante.

Quanto à memória arquivista, o autor argumenta que os erros e a ausência de fatos consideráveis na narrativa cearense eram produto da escassez e desorganização dos documentos. A memória arquivista, aparecia como marca distintiva do trabalho do historiador, e deveria ser pensada a partir das definições de documentos e do valor que possuíam no trabalho historiográfico.

No caso da história cearense destacou-se a tipologia oficial, na qual os registros administrativos da história política cearense eram destinados ao registro historiográfico<sup>70</sup> (FERNANDES, 2012). Atribuía-se a esse tipo de documento uma qualificação que lhe permitia estar presente nos arquivos. A arquivística passa a ser compreendida como uma ciência auxiliar da história.

Segundo a produção historiográfica sobre o tema, o objetivo central era demarcar características do local na dimensão nacional, contudo o esforço estava em destacar o que era peculiar. Havia ainda uma necessidade em citar outros autores para legitimar a sua argumentação. Cruz Filho não problematiza as aventuras

---

e Barão de Studart: Datas e Factos para a História do Ceará (os três volumes foram publicados entre os anos de 1896 e 1924)

<sup>69</sup> *A História do Brasil, de João Ribeiro, figura entre os exemplos mais frisantes de engradecimento de uma obra em razão do rebaixamento cultural da clientela para a qual fora dirigida. Editado em função do que chamavam 'curso superior' do Colégio Pedro II, esse texto passara a ser utilizado por sucessivas gerações de estudantes da escola média. Aparecido em 1900, 'este pequeno livro', segundo o próprio autor, era enriquecido por um estudo preambular de Araripe Júnior, em que admitia ter sido o primeiro compendio do gênero no país com objetivos realmente didáticos.* (Faustino Nascimento, apresentando a segunda edição do livro de Cruz Filho, 1987, p. 09)

<sup>70</sup> Segundo Ana Carla Fernandes, nesse período ocorreu uma reorganização na estrutura do arquivo público do estado do Ceará através do decreto n. 479 de 1932. (FERNANDES, Op. Cit.).

indígenas descritas no resumo e nem foi apresentada uma versão distante das narrativas presentes nos livros citados pelo autor em sua introdução. As análises historiográficas aparecem quando ele faz menção ao nome do Ceará. A demarcação espacial tem bastante relevância nessas descrições.

As divisões dos capítulos são semelhantes aos itens dos programas de ensino. Elas se encaixavam nos pontos do programa de ensino do 2º ano da escola primária. A proximidade, ou ainda, semelhança entre os programas de ensino e os temas relacionados nessa obra segue a afirmação e a seleção dos episódios narrados na historiografia cearense.

Esse aspecto aponta para uma irrisória inovação no trabalho de Cruz Filho, como em outros textos didáticos. Nesse discurso, a ideia de verdade histórica, compreendida como possibilidade de apreender o passado em sua realidade, segue como norteadora do debate. Era ora vista como possibilidade de apreender o passado tal qual ocorreu: os documentos e a veracidade do registro, principalmente na história política; ora no discurso de verdade e utilidade da história narrada.

Com a função prática da narrativa – entendida como texto que narra um acontecimento – é possível problematizar o método utilizado pelo professor para trabalhar esses temas. Sugeriria-se, dessa forma, que o método deveria ocupar um lugar de destaque unido à interpretação que esse fato receberia na constituição da narrativa.

Como definição de verdade histórica eram utilizados os critérios de apresentados pelos intelectuais que escreviam sobre a história nesse período. A relevância de determinados acontecimentos e a ausência de outros na educação cívica estabeleciam a argumentação do conhecimento histórico. Nesse caso, a adaptação dos temas históricos ao programa de ensino nas escolas primárias cearenses serve como fonte para problematizar como os eventos eram classificados como adequados à realidade da criança cearense/nordestina. Interessa pensar na veracidade dos fatos, pela simples consistência e presença do tema no programa de ensino.

Desse modo, o que é apresentado nessas obras não ultrapassava a narrativa linear dos fatos políticos. Aprofundando a questão, o aluno continuava acompanhando os acontecimentos dos antecessores deixando o passado no tempo pretérito. As ações dos grandes vultos podem ser perpetuadas, mas a sua presença é finita no passado.

Na leitura da introdução de Cruz Filho ainda podem ser compreendidas questões metodológicas da historiografia e também procedimentos pedagógicos. Nessa escrita é possível, ainda, analisar aspectos pertinentes à elaboração de narrativas e imagens cristalizadas que chegavam ao espaço escolar. Como foi ressaltado no primeiro capítulo, o debate, quando existente, entre a pedagogia e a história estava inserido nos discursos educativos presentes na Pedagogia do Cidadão. No entanto, as problemáticas apresentadas por Cruz Filho apontam para questões que não condizem apenas com os métodos de ensino. Como complemento ao processo de aprendizado da história, as discussões sobre o *métier* historiográfico ganhavam espaço como forma de apreender as particularidades da história cearense e como possibilidade de fundamentar os fatos (OLIVEIRA, A. L., 1998).

Como estabelecimento de sentido para a verdade histórica, Cruz filho propôs:

De suas paginas foram banidas as lendas e fabulas, tão comuns nas origens de todos os agrupamentos humanos, consertadas as datas, rectificadas os episodios e pesados os valores dos acontecimentos e dos seus personagens.

Procurámos tambem supprir a carência de grandes factos por um desenho nítido do quadro em que se desenvolveu a nossa civilização, fazendo salientar o despertar da nossa consciencia de povo e de moveis patrioticos que encaminharam as lutas aqui travadas. Para isso, tivemos de pôr em relevo, a par dos episodios historicos principaes, os vultos preponderantes que nelles tomaram parte, ressuscitando-os e enaltecendo-lhes os feitos. (CRUZ FILHO, Op. Cit., p. 04)

Nesse caso, a narração segue padrões da escrita didática para ativar a imaginação da criança. A imaginação era condicionada aos fatos narrados. Através da descrição dos cenários, da personificação dos sujeitos históricos, a criança alcançaria um ideal dos acontecimentos em destaque nas lições. Embora a imaginação histórica estivesse baseada na consulta aos documentos, ainda seria necessário criar imagens. Para imaginar era necessário percorrer os fragmentos da história.

A imaginação histórica presente nesse discurso não se baseava apenas nas questões do *métier* historiográfico, antes era pensada nos moldes de uma escrita para os escolares. As discussões em torno da análise dos fatos e da busca da verdade histórica permeiam a análise dos materiais produzidos e utilizados nesse período porque se verificava neles a busca por questões que explicassem o desencadear dos



acontecimentos. Além da constituição de sentidos para o futuro que primassem pela exaltação do passado, seria necessária a garantia de sentidos para a compreensão do passado em si.

Na apresentação ao livro *Epítome da História Universal* de Jonathas Serrano, o professor Escragnole Dória<sup>71</sup> resume os estágios da ciência histórica diferenciando os usos da história que poderiam ser corrigidos pelo passado. Há a necessidade de fazer comparações entre as etapas da história como argumentação para esclarecer o que seria o ensino na atualidade e as necessidades para ensinar história através da metodologia das imagens:

O Album Histórico de Lavisse mostra bem o que se procura conseguir do consórcio de ver e de aprender.

Apresentar gravuras ao aluno, pedir-lhe que as analise, fazendo o mesmo quando as narrativas e descrições, pedir-lhe também desenhos, esboços geográficos, quadros sincrônicos, quadros de comparação entre sociedades diferentes ou de encadeamento dos fatos – tudo tem sido tentado para variando tornar profícuo o conhecimento e o estudo da ciência que Carlyle classificou tão bem quanto a chamou o mais distinto produto da natureza espiritual do homem. (DORIA, Escragnole. *Prefácio*. In: SERRANO, 1940, p. 10)

Caminhando na perspectiva da educação francesa, adotando perspectivas semelhantes para moldes de manuais e criação de materiais didáticos, Dória apresentou essas questões para enfatizar alguns conceitos que, segundo ele, eram importantes para compreender as delimitações do ensino de história. Dentre os conceitos a noção de *Pedagogia Histórica* aparece como o mais expressivo. Ele corresponde ao conjunto de materiais didáticos e os processos que eram voltados para o ensino dessa disciplina, dentre eles, exercícios para os alunos e o uso das imagens.

Nesse sentido, a *Pedagogia Histórica*, segundo o autor, passou por alterações na tentativa de ampliar o aprendizado em história, resultado de modificações nos materiais e nos processos de estudo. Outro ponto levantado pelo autor passa pela mudança no público. A pertinência desse trabalho estaria na apresentação dos condicionamentos e conceitos presentes no trabalho do historiador.

---

<sup>71</sup> Luís Gastão d'Escragnole Dória nasceu no Rio de Janeiro em 31 de janeiro de 1869 e faleceu na mesma cidade em 14 de janeiro de 1948. Ocupou o cargo de professor, arquivista, compositor, libretista, publicista, tradutor e escritor. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Nesse aspecto, as imagens oriundas da descrição dos fatos históricos eram interpretadas a partir da imaginação infantil. A habilidade imaginativa da criança era definida nas experiências dessa fase do desenvolvimento do indivíduo na constituição dos sentidos. A construção fantasiosa era condicionada aos referenciais mentais que a criança possuía para concretizar o que era narrado. Era preciso criar situações de referência para que o aluno conseguisse tornar familiar o que ouvia.

O uso de lendas e contos baseados na tradição popular não poderia figurar nos escritos históricos no momento em que a história buscava se afirmar como ciência. No entanto, em contraponto, não havia acontecimentos pertinentes que significassem a glória da história cearense. O que Cruz Filho denomina de carência de grandes fatos. Em parte, entendia-se a censura ao uso das tradições populares para explicar o passado como uma forma de banir a ignorância do povo.

Duas questões podem ser relacionadas ao uso de lendas e tradições nas narrativas sobre o Ceará: de um lado, o uso de historietas para crianças, de outro, a necessidade de distanciar a história cearense dos relatos de fábulas e novelas sobre a sua origem. Falar em tom infantil, em linguagem que valha para essa idade, para essa geração de crianças é algo diferente de escrever a história a partir de fatos históricos comprovados pelos documentos.

No entanto ao retratar a questão do banimento das lendas e fábulas, embora linguagens acessíveis à infância, observa-se uma apropriação de um discurso de verdade que ainda permitia uma reinterpretação dos mitos em que os principais aspectos das lendas permaneciam. A releitura dos mitos, como observou Cruz Filho, cumprindo a verificação de datas, e o detalhamento dos episódios, não corresponderia a uma leitura crítica e à desconstrução de alegorias para a história do Ceará. A legitimidade da história que é contada perpassa a existência de documentos, testemunhas e a presença do fato em narrativas históricas anteriores.

Para justificar a imprecisão dos episódios narrados, Cruz Filho ainda aponta a forma como foram construídos:

Ocorre, porém, que a maioria desses livros, redigidos ao tempo em que as investigações sobre a historia cearense eram muito pouco desenvolvidas, firma-se em tradições, muitas vezes lendarias, transmitidas pelos nossos maiores, as quaes deram margem a inverosimilhanças e erros que não podem passar em julgado. Ao sr. Barão de Studart cabe a honra de haver feito a rectificação de muitos factos, restabelecendo a verdade historica

Compete, pois, aos contemporaneos, guiados pelas fecundas lições do eminente historiador, joeirar e estudar os episodios da historia cearense, a fim de descobrir o filão que os conduza à verdade.

Este livro, escripto pacientemente em face dos documentos que pudemos ter ás mãos, representa um cabedal de tenazes pesquisas.

Temos por certo que elle não é isento de senões, mas não deixa de corresponder a uma mais verídica e methodica concatenação dos factos historicos do Ceará.

O nosso intuito, ao redigil-o, teve por escopo exclusivo prestar um serviço útil á mocidade cearense, que nelle aprenderá a amar e venerar a nossa terra, tão grande e tão infortunada pelos flagelos das secas. (CRUZ FILHO, Op. Cit., p. 04)

A ênfase na figura do Barão de Studart<sup>72</sup> explica-se pelo uso por esse intelectual de um número considerável de fontes e principalmente pela dependência de sua narrativa às informações presentes nesses documentos. A veracidade dos fatos passados era concretizada por meio das fontes. A consulta aos dados presentes nos documentos também poderia ser interpretada como caráter de seriedade necessária ao trabalho historiográfico.

A história era elaborada a partir do documento. A autenticidade das informações não permitia que a narrativa fosse questionada, por outro lado, bastaria aos docentes organizar a abordagem oral que deveria ser realizada em sua aula. Os mecanismos de aprendizagem não eram direcionados para a contraposição das diferentes narrativas, mas a relevância que cada informação possuía na composição dos acontecimentos e da história, compreendida também como componente da memória do povo cearense – no que correspondia ao que deveria ser lembrado. Sobre esse aspecto o Barão de Studart era citado por sua preocupação em corrigir as falas de outros historiadores que se baseavam em lendas e tradições da cultura cearense.

Retomando Cruz Filho, a diferença de sua escrita, ao menos na proposta da introdução, estaria na necessidade de pensar a história de maneira didática, constituinte do aprendizado pedagógico e da manipulação das interpretações possíveis para a história cearense na formação escolar.

Tendo na devida conta o caracter didactico do compendio e procurando fugir a uma narrativa arida e fatigante dos acontecimentos, quisemos dar ao livro uma feição agradável á intelligência infantil, não raro para isso havendo recorrendo a um tom pinturesco, aliás sem

---

<sup>72</sup> Guilherme Studart ocupou os cargos de médico, vice-cônsul da Inglaterra no Ceará e presidente do Instituto do Ceará, conhecido como Barão de Studart, foi responsável pela organização de um acervo pessoal de documentos históricos que recebeu o nome de “Coleção Studart”. Cruz Filho apontou Barão de Studart como responsável pela retificação dos fatos garantindo a verdade histórica. (BATISTA, Op. Cit.).

falseamento dos factos, em que os personagens aparecem envolvidos na beleza e desprendimento das suas acções. (Ibidem, p. 05)

Em destaque o não *falseamento dos fatos*, ideia da qual é possível concluir que para se fazer compreender a noção de fantasia não poderia ser confundida com a ficção. O critério apresentado por esse autor para defender essa diferença baseava-se na construção de um texto com linguagem infantil quase fantasiosa, mas na qual os fatos narrados eram verdadeiros. O formato da narrativa poderia ser composto de expressões dos contos infatis, contudo, o enredo deveria ser elaborado por elementos do passado. Como exemplo para essa perspectiva, Cruz Filho cita acontecimentos centrais na histórica cearense:

Assim, á aventura quase novelesca de Pero Coelho, seguem-se o drama da primitiva tentativa de catechese dos jesuítas Francisco Pinto e Luiz Filgueira, a acção nobilitadora de Martins Soares Moreno, a revolta dos aborígenes contra o dominio hollandez, o movimento idealista dos republicanos de 1817, as lutas em prol da Independencia, a epopéa da Confederação do Equador, a guerra de Pinto Madeira, a abolição do elemento servil, etc.

Fizemos vêr os conquistadores invadindo as nossas plagas, a sua luta e fusão com os indigenas, os caracteres, virtudes e defeitos destes, a penetração das *bandeiras* dos colonizadores ao longo dos cursos dos rios cearenses em busca dos sertões, desbravando-os, povoando-os e estabelecendo-se as fazendas de criação; fizemos ainda ressaltar o inicio e a importancia as principaes fontes de riqueza da terra, os primeiros balbucios da vida agricola e as causas que prenderam ao solo os conquistadores.

Ainda de conformidade com a índole do livro, procurámos passar rapidamente sobre os homens e factos da historia contemporanea, visto se acharem ainda sem scena com os seus ressentimentos e paixões muitos dos vultos que nella figuraram.

Tentámos tambem estabelecer ligações entre os factos da historia geral do paiz e os da historia local, fazendo avultar a unidade deles e a das aspirações do povo brasileiro em toda a extensão territorial. (Ibidem, p. 04)

Pode-se depreender da ideia de didática presente na fala de Cruz Filho a compreensão primária que a criança faria dos acontecimentos narrados. Recorre-se à ideia de narrativa, por ser apontada como mecanismo de apresentação dos fatos pretéritos e ao considerar aspectos da vida dos homens e ainda por criar uma lógica interpretativa que permitia à criança *ver* o passado. Para tanto, seria necessário, ainda, demarcar a relevância dos fatos mais importantes, embora houvesse a possibilidade de guiar-se por outros acontecimentos e aspectos da vida passada, é necessário reforçar o entendimento de um acontecimento em específico.

Percebe-se nesse discurso uma tensão entre o que era produzido na escrita historiográfica e a sua utilização na escola. O que para os historiadores era considerado apropriado, para o modelo escolar poderia não corresponder ao método adequado. Importa considerar que os discursos presentes nos livros escolares não repetiam os discursos educativos fixados nos princípios da educação como direito do cidadão, nem complementava as ideias de moral e civismo pela defesa da instrução pública, antes considerava as defesas sobre o tema histórico da nação como eloquentes.

Outro fator recorrente nessa narrativa era a possibilidade de *dar a ver* os acontecimentos, podendo ser apresentado em formato novelesco. Nesse aspecto a imaginação histórica ganhou um gênero literário: a novela. Nesse sentido, a compreensão da visão do acontecimento na perspectiva do ensino intuitivo estaria relacionada ao valor imaginário que a partir da descrição e assimilação a criança possuiria do fato.

Contudo parece não haver coerência entre o tom pinturesco e a verdade dos fatos. Se por um lado, a veracidade dos acontecimentos narrados era defendida como critério do método histórico, por outro, a teatralidade como sinônimo de fantasia era adotada para alcançar a inteligência infantil.

Sobre isso, Cruz Filho acrescenta, ainda que, a neutralidade das fontes e da documentação não deveriam indicar uma história sem atração para as crianças. A distância entre os modelos de narrativa presente nos bancos escolares e as escritas historiográficas apontava para a noção de que as adaptações estabelecidas para as narrativas dos historiadores ligados ao Instituto Histórico, ou a outras instituições oficiais como Academia Cearense de Letras, serviam como filtragens para o ensino. O que não significava a reescrita dos fatos históricos, através da correção ou acréscimo de informações, mas as alterações no formato da narrativa.

A forma como Cruz Filho descreve os acontecimentos pertencentes à história do Ceará não se reduz aos temas. Deve-se observar que o autor não é o principal objeto dessa pesquisa, mas o estilo literário com o qual ele apresentou a história cearense para crianças. Apesar de não ser inédito ou mesmo autoral, o seu modelo de escrita trazia particularidades referentes ao modo como a criança compreenderia a história. Ao destacar a expressão *inteligência infantil*, enfatizando a agradabilidade desse estilo de escrita para os pequenos, ele demarca a necessidade

de adaptar os termos e as referências para o nível de aprendizagem infantil. Mas enfim, o que se poderia entender por inteligência infantil?

Faz-se necessário recorrer aos estudos da psicologia funcional, desenvolvida por Claparède, que nesse período eram lidos e divulgados. Se de maneira usual, a inteligência era definida como a capacidade do indivíduo em reunir conhecimento, para Claparède ela seria a aptidão do indivíduo para adaptar-se ao meio social. Segundo esses estudos, a inteligência deveria ser compreendida como racionalidade, distanciada da afetividade.

O conceito de Claparède servia como suporte para definir e defender as colocações sobre o desenvolvimento da criança. Partindo da noção de interpretação do conhecimento, a tentativa de condicionar à compreensão infantil os fatos do passado permeava a utilização de recursos que identificassem o desenvolvimento do raciocínio infantil<sup>73</sup> (CLAPARÈDE, 1958). Outro aspecto contraditório entre a teoria da história e a psicologia da aprendizagem da Escola Nova seria a necessidade de criar interesses para a criança como fundamento da educação. Os estudos que fundamentavam essa ideia consistiam em considerações da psicologia, especificadamente no estudo da mente infantil. (HILSDORF, 2005)

Entretanto, a proximidade da inteligência infantil diz respeito, ainda, à acomodação de características que proporcionassem a pesquisa e a aquisição de novas abordagens para determinado aspecto social. Segundo os escolanovistas, a criança precisava aperfeiçoar o pensamento na ação, no domínio das atribuições estabelecidas ao objeto de estudo.

A didática proporcionaria ações para a melhor adaptação do indivíduo no meio. Para a metodologia escolanovista o professor não poderia se utilizar apenas de suportes intuitivos, suas ações deveriam ser primadas pela ciência da psicologia. Apresenta-se, portanto, que a necessidade de ampliar a compreensão da criança parecia ser impossibilitada pelo distanciamento entre a história e o ensino intuitivo. Não adiantaria ampliar o programa das disciplinas, se os conteúdos não partissem da necessidade da criança. É preciso colocar a obra de Cruz Filho em seu lugar social.

---

<sup>73</sup> Dentre os educadores lidos e interpretados na elaboração da pedagogia nova, Claparède pode ser destacado como o estudioso ao qual se atribui a definição de *Inteligência* a ser empregada no processo de aprendizagem na infância. Responsável pela expressão *escola ativa*, o médico e educador desenvolveu a partir da criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau, atividades experimentais que deram origem a uma modalidade escolanovista específica. Essa perspectiva baseava-se no desenvolvimento da inteligência nos princípios funcionais da psicologia genética.

O que para alguns é a produção historiográfica, também se apresentou como produto do escolanovismo no Brasil.

Além disso, Cruz Filho também destaca uma preocupação em controlar as interpretações que a criança faria a partir da leitura de sua obra. Essa apreensão não era exclusividade do pensamento historiográfico, também compunha as etapas de experimentação e observação da aprendizagem pelo método ativo. No regulamento do pensamento, a criança desenvolveria outros fatores de seu crescimento. Diferente da lição das coisas, a proposta de ensino de história na escola primária, apresentada nas obras citadas anteriormente, não apresentava uma ampliação das conclusões possíveis de serem apontadas pelas crianças, mas ao contrário apenas um encaminhamento restrito das interpretações.

Indicavam-se ainda, alertas em busca da eliminação de versões errôneas sobre determinado evento histórico.

Depois, como um subsidio á historia propriamente dita, não esquecemos de esboçar um capitulo sobre as secas, o grande flagello que lhe são incutidos preceitos de previdencia e economia; saimos das fronteiras do Estado, para tratar da emigração para a Amazonia, de que resultou formar-se, no Territorio do Acre, uma nova patria cearense, incorporada ao patrimonio nacional.

Prosseguindo na execução do mesmo plano, damos, no ultimo capitulo do livro, um quadro do Ceará actual, pondo em destaque o aspecto physico, da região, seus limites, clima, estações, riquezas naturaes, commercio, lavoura, pecuaria, industria, instrucção, imprensa, letras, sciencias e artes.

Teremos, porventura, conseguido desincumbir-nos plenamente da tarefa que nos impusemos? O bom senso da critica que o responda. Cabe-nos dizer, todavia, com o poeta latino: Fecimus que poluimos faciant meliora potentes. (CRUZ FILHO, Op. Cit., p. 05)

A *História propriamente dita* era compreendida como os relatos do flagelo da seca, nesse aspecto a história da natureza definia o tempo dos fatos. Em busca de sentidos para a realidade, não haveria intervenção do historiador, apenas o que realmente aconteceu comporia a sua narrativa. Tratava-se da caracterização do povo cearense pela seca através dos documentos, sem intervenção da filosofia da história.

Como já visto, o termo *história propriamente dita* estava presente em diferentes discursos, prefácios e textos didáticos da época. Essa classificação versaria sobre os fatos, acontecimentos históricos em si, e a documentação como material do historiador. Todavia isso era distanciando da perspectiva científica de como a história era pensada, a partir da historicidade do conceito de história.

A história em si, nomenclatura utilizada para denominar o passado, relatos a partir dos documentos era classificada como *pura* ao trazer à tona os fatos como aconteceram, sem a intervenção da filosofia da história. No caso da história cearense, a ausência de uma narrativa com esse critério era um problema historiográfico. Em termos pedagógicos era um problema de aprendizagem.

Vale salientar que o termo *história propriamente dita* foi utilizado no programa de ensino para apontar a inadequação nas séries iniciais. Retoma-se com essa definição diferentes pontos do trabalho. Desde o programa de ensino que orienta a sua exclusão das salas primárias até as justificativas presente nos manuais de ensino.

Na ordem do discurso havia uma preocupação com o futuro, no entanto na escrita e na ordenação dos fatos, o tempo da narrativa perde-se no presente. O tempo é narrado como finito no presente. Não existiria nas narrativas preocupações com o futuro, em um primeiro momento, o que não significa que houvesse algum tipo de projeção na infância das responsabilidades futuras.

O que se percebe é que na narrativa o enfoque estaria em narrar o que aconteceu, os modos como essa compreensão seria realizada fogem da escrita nesse momento, mas servem como instrumento para a ação docente. Havia a necessidade de um complemento para o conteúdo histórico, ou seja, o passado como exemplo. As preocupações mais visíveis de uma obra didática seria a garantia de exaltar os vultos heroicos da história cearense, e explicar os acontecimentos a partir de uma narrativa linear.

Ao ensino de história solicita-se o estudo dos métodos de ensino a partir do texto histórico, não interrogando qual caminho o historiador teria percorrido para fundamentar tal escrita. Além disso, o documento é visto como legitimador da disciplina. Não caberia ao pedagogo esclarecer ou mesmo seria de seu interesse compreender como o historiador pensava a noção de verdade ou fato histórico: *Melhor ainda, é o julgamento de importância que, pela eliminação do acessório, cria a continuidade: é o vivido que é descosido, lacerado, pela insignificância; é a narrativa que se mostra encadeada, carregada de significação graças à continuidade.* (RICOEUR, 1968, p.29)

A necessidade de relacionar os acontecimentos do passado ao presente aparecia, sobretudo, nos seguintes aspectos: finalidades e motivação, na tradição – o ontem como eterno –, nos valores e padrões de comportamento. Os autores de



maneira geral apresentavam em suas escritas opiniões que tratavam desde a definição até o método da história percorrendo seu objeto de estudo, as técnicas e o formato do ensino dessa disciplina. A ânsia de definir os caminhos para o uso da história na escola pode ser lida como componente significativa da prática histórica. Em outros termos, a necessidade de explicar o presente era um mecanismo para significar o uso da história nas escolas.

A proposta de uma escrita da história, principalmente do Ceará, para o público escolar levava em consideração os questionamentos apontados no início do presente capítulo. As carências de orientação apresentadas nas duas citações seguem o raciocínio da elaboração de finalidades, através de defesas. Contar a história do Ceará, ainda que fizesse parte de um ideário nacional, era mais relevante para os intelectuais em questão, do que compreender como o aluno entendia a sua utilidade.

Em outras palavras, não obstante compusessem a produção didática para a escola primária, as preocupações dos historiadores voltavam-se para o método histórico e as interpretações elaboradas pelos historiadores. Como apontado recorrentemente, antes de ensinar, os historiadores pretendiam estabelecer vínculos entre o passado e o futuro da pátria.

## **2.2. Os heróis cearenses**

Pinte o historiador brasileiro os nossos grandes cidadãos, como Plutarco desenhou os homens célebres da Grécia e Roma, e estou certo, que conseguirá fazer relevantíssimo serviço à terra do nosso berço, em prol de quem suscitará patriotas sinceros e verdadeiros. (ARARIPE, Apud OLIVEIRA, M. G., 2011, p.65)

A construção do herói nacional estava presente na cultura escolar como aspecto fundamental da história pátria. Além da divisão política e administrativa do passado, a personificação de discursos morais ampliava a grandeza da nacionalidade através de exemplos de amor à pátria. A assimilação de virtudes atemporais para exemplificar a vida dos grandes homens e a forma como isso foi justificado nos estudos históricos servem como suporte para a análise do presente item. Dividiu-se o estudo na caracterização dos heróis cearenses e na apropriação de vultos nacionais

na defesa das ações individuais em prol da pátria através da linguagem utilizada nas escolas.

Embora nem todas as obras didáticas descrevessem os rituais dos heróis, esses eram utilizados como suporte para estabelecer a autoridade para os episódios históricos. Essa apreciação permite ainda ampliar a compreensão da relação entre o indivíduo e o progresso social, através da escrita de ensaios biográficos e da associação individual com os acontecimentos nacionais. Essa discussão está inserida na perspectiva das biografias, dos vultos históricos e da história do Ceará no panorama nacional.

Vale destacar que essas demarcações não instituíam discursos homogêneos. As tensões e as contradições presentes nessa exposição tornam o seu estudo mais proveitoso para descortinar como essas histórias foram contadas através do uso das analogias, comparações e os sentidos da sincronia e diacronia na relação de correspondência dos fatos históricos selecionados para o estudo escolar.

Para isso, observou-se o caso da construção do perfil de herói do personagem cearense Padre Mororó, a partir de sua participação no movimento revolucionário da Confederação do Equador, na escrita anedótica de Viriato Corrêa<sup>74</sup> e nas críticas de cunho historiográfico de Eusébio de Sousa.

### ***Herói cearense: Pe. Mororó – os senões da história***

Os revolucionários, não podendo mais resistir em Pernambuco, resolveram seguir para o Ceará, mas, em caminho, na fazenda denominada Juiz, são atacados pelas tropas do governo. Não podem lutar: estão sem roupas, sem alimentos, sem armas.

---

<sup>74</sup> Nascido no Maranhão, em 23 de janeiro de 1884, Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho, mudou em 1900 para Recife a fim de cursar Direito, mas destacou-se como jornalista anos depois no Rio de Janeiro. O pesquisador Ricardo Ória, destacou que a tendência de Viriato para escrever contos infantis demonstrou-se desde o início de sua carreira literária: *No entanto, apesar de tantos títulos de ficção, Viriato consagrou-se no campo da narrativa histórica, ao lado de outro grande escritor do período – o paulista Paulo Setúbal (1893-1937). E, enquanto Paulo Setúbal dedicou-se ao romance histórico, Viriato escreveu contos e crônicas históricas, ajudando assim, como ele mesmo dizia, a “vulgarizar” a História Pátria. A temática histórica passou a ser destaque em sua produção literária. Escreveu neste gênero mais de uma dezena de crônicas históricas, entre as quais se destacam: Histórias da nossa história: crônicas e contos históricos (Monteiro Lobato & Cia, 1921), Terra da Santa Cruz (1921), Brasil dos meus avós (1927). Bahú velho: roupas antigas da história brasileira (1927), Gaveta de Sapateiro: miudezas desarrumadas da história nacional (1932), Alcovas da História (cantinhos, esceninhos e recesso da vida histórica do Brasil) (1934), Mata Galego: história da noite das garrafadas e outras histórias (1934), Casa de Belchior (1936) e O País do pau de tinta (1939). (ÓRIÁ, 2011, p.88)*

E entregam-se. O que se passa daí por diante é de cortar o coração. O imperador não perdoa a ninguém. Nada menos de 21 republicanos sofrem a pena da morte. Uns são enforcados, outros fuzilados.

- Vinte e um! Exclamamos surpreendidos.
- Vinte e um, confirmou Vovô. Frei Caneca, o padre Mororó, Agostinho Bezerra, o tenente-coronel Francisco Ibiapina, o major Bolão, Francisco Luís Rangel, Nicolau Martins Pereira, Racticliff, etc.
- E morrem todos como Tiradentes?
- Morrem, sim, respondeu Vovô, morrem todos serenos, orgulhosos de morrer pela liberdade brasileira. (CORRÊA, 1983, p. 199)

A serenidade atribuída aos homens mortos na Confederação do Equador: *Frei Caneca, o Padre Mororó, Agostinho Bezerra, o tenente-coronel Francisco Ibiapina, o major Bolão, Francisco Luís Rangel, Nicolau Martins Pereira, Racticliff*, é caracterizada por Viriato Corrêa como uma qualidade intrínseca aos heróis. A união das características das personagens resultava em um heroísmo similar. As semelhanças apontadas para esses homens e, principalmente, organizada a partir do movimento revolucionário estabeleciam os sentidos para transformá-los em heróis. Indiferente à individualidade de cada sujeito, o evento já engrandecia a existência desses personagens.

A Confederação do Equador, datada de 1824, reúne em sua *descrição* um conjunto de heróis, unidos não apenas pelo envolvimento nesse evento, mas pelas características similares que justificam a noção de heroísmo.

Dentre os personagens apontados no trecho, destacava-se o cearense Padre Mororó, cuja presença permaneceria em evidência na escrita desse autor. No entanto, os heróis também precisavam ser construídos e sobre esse aspecto a elaboração de um perfil heróico para o Padre Mororó foi tema de discussões historiográficas inseridas no contexto da história cearense – em específico por Eusébio de Sousa – e em relação à narrativa escolar.

A seleção do trecho de Viriato Corrêa é justificada pela crítica de Eusébio de Sousa para a narrativa sobre o episódio da Confederação do Equador e a presença do Padre Mororó como herói. A contação de Viriato seria considerada isenta de erros caso não fosse apresentada a crítica quase acusatória feita por Eusébio. Os estranhamentos entre a fala de Viriato Corrêa e a construção de Eusébio de Sousa são objeto do presente item.

Em primeiro lugar, apresenta-se a fala de Viriato Corrêa e os desdobramentos de sua escrita na leitura infantil e nos usos pedagógicos desse tipo

de narrativa. Em segundo lugar, serão expostas as críticas estabelecidas por Eusébio de Sousa baseadas na investigação histórica desenvolvida por ele como integrante do Instituto Histórico do Ceará.

Viriato Corrêa destacou-se pelo uso de uma linguagem anedótica para contar a história do Brasil. Além disso, a figura do Vovô como narrador dos principais episódios da história permitia um distanciamento da narrativa documental presente no discurso historiográfico.

Referência nas publicações para a infância, Viriato Côrrea foi citado por Rocha Pombo para justificar o uso de anedotas:

Decerto que não se inculca historia narrada de pedagogos, secca, monotona, confusa; mas historia sentida, historia viva, feitas dos grandes lances, das épocas fundamentaes: que só assim é que há de ser historia edificante, capaz de enaltecer o nosso espirito nacional.

[...]

Viriato Corrêa é um grande sabedor das nossas coisas históricas, e um sincero entusiasta das nossas tradições e das nossas lendas. É, além disso, dos mais finos e brilhantes espíritos da sua geração, sobretudo entre os que lidam na imprensa e no theatro.

[...]

Atinou Viriato Corrêa, admiravelmente, com o processo racional e infalível de fundar o nosso culto da patria: esse processo de ensinar a historia pela anedota, e de suscitar através da legenda o interesse dos grandes factos e dos grandes vultos.

Dir-me-ão que a historia não é isso, e que ha mesmo grande risco em confundir a historia com a legenda. Mas ahi é que está o engano. A legenda é como uma decoraçãõ da verdade. Póde ás vezes exagerar os factos e as figuras; mas nunca prejudica, antes inculca o interesse da verdade. Só nas epocas extraordinarias e em torno das grandes vidas é que floresce a legenda.

Não receio mesmo em dizer que a legenda completa a historia. É uma espécie de arte que diz melhor a verdade do que diria só por si a historia. Basta observar que na maioria dos casos uma simples anedota póde esculpir melhor a physionomia moral de um typo do que todos os factos de uma extensa biografia. (ROCHA POMBO, Prefácio, IN: CORRÊA, 1923, p. 09-11)

Na medida em que Rocha Pombo apresenta a obra de Viriato Corrêa deixa clara a sua defesa do uso do recurso anedótico para contar a história aos pequenos. Segundo ele, a anedota superaria os fatos incompreendidos quando a narrativa se baseasse na verdade das fontes de maneira direta, séria e *sem cor*.

Não havia nada de interessante nas aulas de história, segundo os autores de livros. As histórias contadas a partir de historietas e anedotas eram consideradas como adequadas por alguns para o nível infantil. As mensagens de moralidade

estavam presentes nesse estilo de contação. As legendas aparecem como sinônimo para as anedotas e serviam como tradução para as versões apresentadas pela escrita historiográfica. Entretanto quando isso era pensado na escrita historiográfica, as dimensões de análise mudavam. As questões de ordem intelectual não eram ponderadas da mesma maneira.

Partindo-se do primeiro aspecto, o estilo anedótico era utilizado recorrentemente como recurso para as aulas de história e para os diálogos, como em diversos escritos de obras infantis para uso em ambiente familiar. No entanto, esse formato de narrativa não servia para alcançar a história passada em sua realidade, mas apenas para aproximar os sujeitos históricos das crianças.

As anedotas<sup>75</sup> são ilustrações da história real condicionadas à visão do autor, elas não são consideradas de cunho científico. Esse formato narrativo não representa a interpretação histórica aceitável pelo grupo de intelectuais que consideravam a narrativa como condição de divulgação do conhecimento verdadeiro baseado na documentação e nos vestígios do episódio narrado.

A estratégia de utilizar recursos anedóticos por Viriato Corrêa, através da figura do contador de histórias era uma característica peculiar de sua escrita, mas não exclusiva. A escrita anedótica era defendida como possibilidade de oferecer uma transparência ao que era produzido pelos eruditos. Acusava-se a escrita da história pelos intelectuais por não sustentar a grandeza da história brasileira.

Nesse discurso a história não pode ser compreensiva pelas crianças se não fosse formulada a partir de interpretações claras. Delimitava-se assim diferenciações entre o contador de histórias e o historiador. A discussão entre os intelectuais citados pode ser classificada a partir da filtragem dos fatores que tornavam a história complicada para os estudantes.

Viriato Corrêa primava pela simplicidade. Para uso escolar, a sua narrativa aproximava-se da orientação que as professorandas da Escola Normal recebiam para

---

<sup>75</sup> Nas *publicações Anno Escolar* e *Revista Escolar* era recorrente a presença de anedotas como recurso para o ensino de diferentes disciplinas. Além disso, os textos cômicos serviam para ilustrar o aprendizado dos alunos, como considera Ana Glória Lopes, em seu estudo sobre esses periódicos: *No livro Anno Escolar de 1910, uma série de anedotas dá sinais de como os alunos reagem a abstrações das lições. Um aluno responde ao professor mesas e móveis, quando este lhe pede exemplos de quadrúpedes. Outro dá exemplo de seu irmão menor para caracterizar um réptil que se arrasta pelo chão de sua casa. Quando um professor pergunta de vem o açúcar, o aluno, muito seguro, responde que vem do açucareiro. Em outra situação de classe, o professor examina o aluno e a pergunta quais eram os obscuros da história. E este, muito confiante, diz que certamente eram aqueles antes da invenção dos óculos.* (LOPES, 2010, p. 47)

organizar a explanação que deveria ser feita junto às crianças sobre os fatos do passado, principalmente tornando clara a necessidade de não omitir os sentimentos que precisavam ser compreendidos pelos alunos. Para o ensino da disciplina, as anedotas deveriam compor o acervo de histórias a serem contadas pelo professor. Ao ler ou ouvir uma anedota, o professor deveria utilizar referências já conhecidas do episódio histórico pelo aluno.

As explicações eram norteadas pela leitura do passado a partir de modelos. Caberia ao professor *filtrar*, como estratégia pedagógica, o que de cômico havia na história e estimular para que as crianças observassem a seriedade do acontecimento. Essa alternativa era quase inconclusiva, pois a narrativa e o uso de expressões cômicas não permitem essa leitura. Para autores como Viriato Corrêa, o formato de conto anedótico parecia a melhor estratégia para que as crianças aprendessem sobre a história do Brasil.

Educar a criança pelo exemplo condizia com o objetivo de estabelecer modelos de conduta através do conhecimento sobre o passado. Embora saiba-se que as leituras do passado eram feitas por meio da história exemplar, a pedagogia também conduzia suas falas como mecanismo de aprendizagem. Vale enfatizar que as leituras realizadas pelos educadores eram diferentes das leituras estabelecidas pelos historiadores. Ao mesmo tempo em que a pedagogia realizava usos da história escrita e reescrevia-a, surge a dúvida a respeito dessa apropriação: a pedagogia fazia esse uso porque era isso que se produzia, ou/e porque também filtrava a partir de seus interesses?

Dentre os componentes da anedota, como a clareza da narração, uso de expressões, a análise deste trabalho detém-se na presença do herói. A dimensão moral estabelecia a importância para esses personagens. As cristalizações das imagens dos heróis deveriam alcançar o público escolar como perfis de coragem e nacionalismo. A orientação de um passado glorificado na figura do herói e a permanência das ações em prol da nacionalidade eram relevantes nesse discurso.

O direcionamento dessa escrita deveria levar em conta as explicações não pela composição realizada pelos pedagogos, mas pela fala dos historiadores e intelectuais, que se ocupavam da escrita da história e buscavam defender em suas falas. Para isso torna-se necessária a distinção entre o que os historiadores chamavam de argumento e explicação e a leitura que os escolares deveriam fazer dessa narrativa.

De certo, também importa destacar que a justificativa dos autores para escrever sobre determinado tema de maneira simplista não correspondia a uma formação historiográfica, mas suas publicações enfatizavam a atribuição de chatices e marasmos às aulas de história e, dessa forma, consideraram relevante adaptar outra narrativa para a história nacional.

Parece óbvio, mas o que interessa é pensar como isso constituía um motivo de crítica entre os intelectuais como mediadores culturais. Buscava-se adequar as versões historiográficas à seleção de temas a serem apresentados aos escolares, e como suporte os professores seriam orientados a estudar as interpretações aceitas na divulgação da história nacional. É justamente a ausência de saberes mais detalhados sobre os fatos que preocupava os historiadores. O que não correspondia tão-somente aos pormenores, mas aos fatos *lógicos*.

Nesse sentido, é possível observar que o centro da discussão se encontra na leitura do acontecimento histórico fora da escola. Se havia uma separação entre as produções didáticas e a escrita historiográfica, as condições para um diálogo também eram mínimas.

Veja-se a narrativa de Viriato Corrêa sobre a figura do Padre Mororó para apontar esse distanciamento:

Ainda não vi nos livros, que levam às escolas os exemplos do nosso civismo, o nome do padre Mororó apontado entre os martyres do sentimento republicano no Brasil. O grande sacerdote cearense foi esquecido lamentavelmente. No entanto, em todas as phases agitadas da nossa historia não se encontra um vulto que melhor e mais nobremente moresse que o padre Mororó.

[...] É justamente no momento da morte que o padre Mororó se mostra a figura admiravel de martyr que não póde ficar esquecido pela nossa historia.

As chronicas da epoca descrevem a execução do grande padre republicano com uma solenidade que vale por uma lição do civismo.

[...] Rufam os tambores, sôam as cornetas. Vae começar a marcha em rumo do local escolhido para a execução. O padre está de uma serenidade que a todos assombra. Ao seu lado Andrade Pessôa, vae dar os primeiros passos. Naquela hora horrível da sua vida, Mororó não se esquece de que é um homem educado – dá a direita a Andrade Pessôa. Ladeados pelos padres, os dois republicanos, no quadrado das tropas, seguem. As ruas apinham-se. Há gente até trepada nas arvores e nos telhados. Mas toda aquella multidão está silenciosa e aterrada.

[...] No meio do largo, num cajueiro ha um grupo de homens e creanças trepados. A carga é tão grande que, no momento em que os condemnados passam, o galho do cajueiro se parte e todo o grupo vem ao chão.

O padre Mororó estaca por um instante. Embora marchando para a morte, é o primeiro a rir do trambolho do pessoal do cajueiro. (CORRÊA, 1925, p. 64-68)

A divisão do texto de Viriato Corrêa é construída a partir dos seguintes aspectos: a figura de Padre Mororó, a morte como componente heroico, e o riso da morte. As duas escritas do autor são diferentes: na primeira o Vovô, personagem central de seu livro *História do Brasil para crianças*, reconta o momento em que são aprisionados e mortos os envolvidos na Confederação do Equador. No segundo trecho, publicado na *Revista do Instituto do Ceará*, o autor retoma a figura do Padre Mororó como personagem, e ilustra a sua morte como um episódio cômico.

A morte, nas duas citações de Viriato Corrêa é exaltada como glória. Não basta lembrar o personagem histórico pela morte, mas pelo modo como ela aconteceu. O óbito não significava apenas o sombrio, mas também permitia especulações anedóticas. O problema que se tornou o centro da crítica de Eusébio de Sousa estaria na ridicularização da figura do Padre Mororó ao rir no caminho da morte.

Havia a necessidade de um herói cearense, mas ele não poderia ser apresentado de qualquer forma. A linha de raciocínio percorre esse discurso na perspectiva da pedagogia nacional que valorizava os ideais nacionalistas. Antes de qualquer elucidação sobre o movimento republicano, a morte do personagem, o instante de seu suplício o engrandece.

O alvo da crítica de Eusébio de Sousa não se limitou apenas à feitura da anedota, mas também à publicação presente na *Revista do Instituto Histórico do Ceará*. Embora pareça uma estratégia peculiar da literatura infantil, o episódio da morte do personagem em questão, padre Mororó, não foi lida e, principalmente por ter sido publicado em um periódico da classe intelectual, não fora visto com a mesma *graça* e irreverência caso houvesse sido publicado em uma coletânea de historietas infantis.

O caso narrado por Viriato Corrêa<sup>76</sup> desmerece, segundo Eusébio de Sousa, a figura do Padre Mororó. Suas acusações podem ser definidas como disputas entre diferentes grupos de intelectuais.

---

<sup>76</sup> Para Vanessa Matheus Cavalcante, a importância da linguagem clara e direta condicionava a escrita desse autor, pois como destaca: *Viriato tinha como diretriz e objetivo explícitos, como seu dever de literato, escrever de forma mais clara possível, a fim de atingir o maior número de pessoas, tendo sempre suas produções temáticas ligadas ao Brasil e à sua história. Assim, pode-se dizer que utilizava*



De acordo com Ricardo Ória, Viriato Corrêa afirmava que alguém deveria ser culpado pela ausência de informações sobre o passado do Brasil. É proveitoso observar que assim como Eusébio de Sousa, Viriato também indicou a necessidade de melhorar a consulta aos arquivos. Para isso a documentação deveria ser organizada para permitir a compreensão dos rastros do passado, já que a escrita e a interpretação apresentadas pelos historiadores pareciam pouco inteligíveis. Ainda em suas colocações, Viriato Corrêa observa que a desorganização das ideias e a complexidade dos fatos narrados são de responsabilidade dos historiadores que não conseguem ordenar os fatos e a narrativa de maneira compreensiva:

São páginas horrendas, indigestas, desatratantes, atulhadas fabricas de bocejos, que fazem a gente ferrar no somno logo aos primeiros períodos. Muitas delas são copiosas de informações, profundas de saber, mas tão mal expostas, tão mal apresentadas que acabam por deixar no leitor a dolorosa impressão de que a história brasileira é um immenso fardo de enfaro e de coisas desinteressantes. (CORRÊA, 1927, p. 9 Apud ÓRIA, Op. Cit., p. 89)

Um fator característico do ensino nesse período seria a necessidade de produções para alcançar os bancos escolares. Era preciso escrever e produzir materiais com esse objetivo. No entanto o que se busca compreender é a relevância dessa anedota para o ensino, segundo Viriato Corrêa, a ausência de atração nos textos historiográficos era responsável pelo largo desinteresse do povo em saber sobre a história nacional. Diante da perspectiva da pedagogia nacional, as conclusões desse autor encaixavam-se como solução para questões pertinentes para a unificação do perfil nacional. Fala-se nesse momento, não apenas de questões do Ceará, mas antes de implicações sobre o ensino da história nacional, ou seja, o que estava em jogo eram questões de projeção educacional que servissem como modelo para todo o país. Para ele, a verdade não precisava ser enfadonha.

Eusébio de Sousa destaca essa problemática em sua crítica:

O Padre Mororó e seus julgadores perante a Historia  
O meu illustre collega e digno confrade Viriato Corrêa, de quem guardo, presentemente, as mais gratas reminiscencias academias, de Recife, quando a esse tempo publicava elle o seu livro de estrêa – “Minarettes”, que hoje tem enriquecido a nossa litteratura com meia dúzia de livros bons, notadamente – “Historia de nossa Historia” e “Terra de Santa Cruz”, nada mais do que burilados contos e bem feitas chronicas da historia brasileira, diz que ao estudar-se o drama

---

*seus textos – fossem eles publicados em jornais, livros ou veiculados pelo rádio e pelo teatro – como uma plataforma que lhe possibilitava alcançar um grande número de leitores/espectadores, levando a eles, de forma interessante, um pouco da história e dos costumes considerados ‘genuinamente brasileiros’.* (CAVALCANTE, 2012, p.13).

commovente da Confederação do Equador, um dos maiores espantos é a injustiça que, até hoje, a história tem feito ao padre Gonçalo Ignacio de Albuquerque Mello Mororó.

“Ainda não vi nos livros que levam às escolas os exemplos do nosso civismo – acrescenta elle – o nome do padre Mororó entre os martyres do sentimento republicano do Brasil. O grande sacerdote cearense foi esquecido lamentavelmente. No entanto, em todas as phases agitadas da nossa historia não se encontra um vulto que melhor e mais nobremente morresse que o padre Mororó”. (SOUSA, 1922, p. 88-89)

Válido apontar que as anedotas presentes nas publicações infantis não eram compreendidas com a mesma estrutura de sentidos do que a escrita por Viriato Corrêa. Falar em formato anedótico para distrair e alegrar o momento do aprendizado não correspondia ao estabelecimento de sentido para um episódio histórico e os personagens envolvidos. Essa ressalva orienta a interpretação de Eusébio de Sousa. O que ele denominou como anedota em sua crítica estava inserido na crítica ao trabalho historiográfico.

O esquecimento do herói criou um estranhamento na fala de Eusébio de Sousa. A ausência de informações sobre a presença, ou ainda, da atuação do sacerdote no movimento revolucionário não deveria ser material para a sua exaltação. Antes, para garantir a veracidade de suas ações heroicas, os documentos deveriam ser consultados. Eusébio de Sousa contesta a fala de Viriato Corrêa, ao expor a covardia de Mororó, atributo esse que não o qualificaria como herói.

Nas suas advertências, Eusébio de Sousa explicita a ausência de ação do sacerdote no movimento político como covardia, o que não poderia segundo ele, figurar em um movimento de significado ímpar. Eusébio de Sousa defende que os documentos disponíveis demonstravam que a entrada do Padre Mororó no movimento não ocorreu de maneira espontânea, ou através da consciência política desse indivíduo, ao contrário, ele havia resistido ao chamamento da revolução e só ingressara na luta quando outros revolucionários já haviam enfrentado as tropas imperiais.

A historia é imperfeita quando eleva a obra de Mororó á altura de um dos mais abnegados proselytos da revolução de 1824, senão a maior victima dos que pagaram, com a vida, a arrojada ambição de querer fincar no solo patrio a arvore da liberdade, como os pernambucanos, mezes atrás, em Recife, já haviam feito, “ligando-se por um pacto republicano”, e proclamando a Confederação do Equador

[...] Do exposto póde-se concluir: ser imperfeita, como se afirmou atrás, cheia de senões, a historia, emprestando ao padre

Gonçalo Ignacio Loyola de Albuquerque Mello Mororó as qualidades de precursor do movimento republicano de 1824, quando a verdade é que a sua acção, em face de documentos cuja procedencia está a salvo de qualquer suspeita, foi constrangida, forçado como foi a servir no governo republicano por sugestões do presidente e autor deste systema de governo – Tristão Gonçalves de Alencar Araripe. (Ibidem, p. 83-84)

As constatações apontadas por Eusébio de Sousa eram fundamentadas, segundo ele, no processo de pesquisa que levava outros intelectuais à organização de indícios que esclarecessem esse e outros episódios da história cearense. Não adiantava para ele as palavras de autores como Viriato Corrêa, as defesas nos livros didáticos para a personificação dos sentimentos pátrios através dos heróis, caso não fossem relatados os acontecimentos como eles realmente aconteceram.

O sentido para o movimento político da Confederação do Equador ultrapassava a singularidade da figura do Padre Mororó. Ele demarcou a ação do padre em consonância ao contexto político e econômico do passado. Vale notar que essa visão excedia à dimensão desse personagem e como eram vistas nas escritas didáticas, as personalidades que eram selecionadas para compor esses escritos não tinham suas vidas narradas na perspectiva do gênero da biografia histórica, mas as ações idealizadas para eles serviam como justificativa para demarcar a sua singularidade na história.<sup>77</sup>

As provas, os documentos foram apresentados como evidências. Nessa fala, Eusébio de Sousa evoca a figura de Mororó através de sua importância no movimento de 1824. Ele assevera que Mororó não seria merecedor de exaltações, mas por outro lado, o episódio da Confederação do Equador merecia dos historiadores maior atenção no que dizia respeito aos sujeitos envolvidos e a intenção de formar um governo independente.

Eusébio de Sousa, em sua argumentação, deixa clara a leitura do documento em seu momento de produção historiográfica. Ao apontar a participação de Mororó no movimento separatista, ele enfatiza as características da época, as definições que estavam envolvidas com os desdobramentos do acontecimento político. Ele leva em consideração as determinações dos códigos de conduta política da época. A análise feita pelo autor recorre aos interesses desse período, como se

---

<sup>77</sup> A diferenciação exposta sobre o caso de Padre Mororó, através da argumentação de Eusébio de Sousa, pode ser vista como uma desconstrução da imagem de herói pregada pela República, e como aponta Sabina Loriga: *O traço mais característico na história de uma época é formado justamente pela maneira como honra o herói.* (LORIGA, 2011, p.57)

fosse possível averiguar o que fora escrito outrora a partir da leitura do documento. Parece, em um primeiro momento, ingênuo o autor considerar como inteiramente verdadeiras as informações presentes no documento ao qual faz referência.

Aparentemente, a preocupação de Eusébio de Sousa não estava em ensinar, mas em corrigir a forma como deveria ser entendida a história do Ceará. A tentativa de escrever sobre o passado cearense deveria ser vista com cuidado e seriedade. O intuito era afirmar as falhas que os textos possuíam no tocante a episódios da história. A validade desse argumento nessa interpretação estaria na forma como ele se preocupou em defender uma escrita para as crianças. A verdade dos fatos não coincidia em todos os casos com a significação do acontecimento para o presente.

Tal proposta é, em resumo, uma preocupação com as narrativas dos principais, segundo os intelectuais, acontecimentos da história do Ceará. Vale ainda, ressaltar que os apontamentos não correspondem apenas a casos específicos da história local. Eram constantes as observações para apontar erros nos artigos públicos pela Revista do Instituto.

As peculiaridades do personagem não são postas de maneira adequada, segundo Eusébio, porque a Confederação do Equador não poderia ser compreendida a partir de figuras como ele.

Se a crítica se referia ao uso inadequado da história para o ensino, ele seria resolvido com outras intervenções. Contudo, se o problema estava relacionado ao conteúdo, a solução estaria nos arquivos, na pesquisa e nos documentos.

As falas dos dois intelectuais possuem o mesmo personagem, contudo se apresentam de maneira diversa. A ressalva estaria presente na forma como eles conduzem a sua apresentação. Em primeiro lugar, Viriato Corrêa considerado ilustre autor de livros para a infância, nos quais destacava a figura do contador de história conduz a sua narrativa através de detalhes, que não deveriam ser contestados, e que serve como motivador para a atenção das crianças. Ainda que sua narrativa se mantivesse distante da escrita historiográfica, que se detinha aos fatos propriamente ditos, condicionados pela verdade da documentação.

Como segundo ponto, a crítica de Eusébio de Sousa reforça a necessidade de documentos<sup>78</sup> que comprovem a veracidade da narrativa. Esse aspecto merece

---

<sup>78</sup> A ideia de documento unida à noção de arquivo presente nesse discurso aproxima-se da definição de Paul Ricoeur: *Na cultura histórica que é a nossa, o arquivo adquiriu autoridade sobre quem o*

maior atenção a partir da importância do personagem Padre Mororó para o evento da Confederação do Equador. A noção de testemunho e a documentação estabeleciam os marcos entre a realidade e a ficção para o historiador. O lugar do testemunho na construção do fato histórico e na ordenação da pesquisa histórica geram a argumentação, a explicação e a interpretação.

No primeiro passo, a argumentação é construída a partir da fundamentação, segundo Eusébio de Sousa, da existência de informações verossímeis nos documentos, quando muito a existência de registros escritos. Os demais passos estão relacionados diretamente com o primeiro, pois a organização da explicação limita-se, assim como a interpretação, à existência de dados na escrita documental que orientem a narrativa sobre o fato histórico. Quando Eusébio de Sousa enfatiza a necessidade de *informações* sobre o episódio, ele ainda justifica as escolhas que o historiador faz ao contar determinada história: *Para ser recebido, um testemunho deve ser apropriado, quer dizer, despojado tanto quanto possível da estranheza absoluta que o horror engendra*". (RICOEUR, Op. Cit., p. 187)

No entanto, Eusébio de Sousa finaliza sua crítica ponderando:

Que perdendo o padre Mororó as qualidades de precursor da Confederação do Equador, no Ceará, fez jús, entretanto, á admiração dos pósteros por ter sabido elevar, dignamente, o nome cearense, suportando, com coragem e resignação não comuns os erros de seus julgadores contemporaneos, encarando, com firmeza, o seu martyrologico e "sendo ainda um dos poucos que souberam, ao menos no caminho da morte, fazer honrar ás opiniões proclamadas, resgatando, com sua bravura, as fraquêzas do primeiro momento, e seguindo o exemplo nobre de Tristão que se deixou matar mas não capitulou." (SOUSA, Op. Cit., p. 88-89)

Apesar de tudo, ainda havia uma esperança para a bravura do Padre Mororó. O julgamento apresentado por Eusébio de Sousa não conduziu o personagem ao veredito do esquecimento e do anti-herói. Por outro lado, serviu como exemplo para pensar os critérios da metodologia histórica sem preocupar-se com a sua mera classificação como herói. Que fossem válidas as homenagens e às ressalvas aos homens da Confederação do Equador.

---

*consulta; pode-se falar, como diremos mais adiante, em revolução documental. Em uma fase hoje considerada ultrapassada dos estudos históricos, o trabalho nos arquivos tinha a reputação de embasar a objetividade do conhecimento historiador, assim abrigado da subjetividade do historiador.* (RICOEUR, 2007, p. 179)

### ***Efemérides: entre a cronologia e os acontecimentos políticos***

Nos programas de ensino para a escola primária figurava a exaltação das datas importantes para a história política como marcos na compreensão do progresso da nação. Os eventos políticos deveriam ser enumerados para compor o quadro de acontecimentos do calendário cívico escolar. Esse recurso era caracterizado pelas efemérides.

No ensino de história, a celebração das datas cívicas também era composta pela utilização de biografias, pela correspondência de eventos de âmbito mundial e por meio da demarcação de espaços temporais divididos pelas rupturas políticas na história brasileira.

No ensino a partir da cronologia, era preciso levar em conta o nível mental dos alunos e as estratégias para os referenciais de tempo. A questão, contudo, possibilita pensar o uso de datas enquanto marcos históricos e ainda como referência para a compreensão da sucessão de tempo nesse ensino. Em resumo, importar pensar como as principais datas presentes nos materiais didáticos no Ceará eram relacionadas às noções de tempo, à ideia de sincronismo e à interpretação que os alunos deveriam fazer dos acontecimentos em destaque.

A demarcação temporal organizava-se pelos acontecimentos políticos. As datações não são apenas cronológicas, mas buscavam identificar os dados na sequência da continuidade. Havia no ordenamento dos acontecimentos uma sequência cronológica da história do Ceará cujo objetivo era a sua inclusão na dimensão da história nacional.

Com o intuito de integrar o Ceará na história nacional, a busca da unificação passa pelo estranhamento de recortes diversos, condições sociais, econômicas e físicas diferentes que faziam parte da discussão do regional.

### ***As efemérides nos bancos escolares***

As efemérides devem ser lidas em classe, por meio de *rodadas*, isto é, cada aluno, por sua vez, lerá as efemérides tomem parte na leitura. Como aplicação deve o professor propor aos alunos variadas composições que dependam de consultas às mesmas efemérides, interessando assim, mais vivamente a imaginação dos alunos e o gosto pelas cousas de nossa Patria. (NOGUEIRA, 1921, p. 03)

A Revista *Anno Escolar* publicou, em 1921, um roteiro para o uso de efemérides no ensino de história pátria. Considerava-se nesse estudo como os alunos deveriam assimilar as principais datas da história nacional. Para tanto, deveriam ser seguidas algumas recomendações como a leitura resumida e geral onde ocorresse o destaque das *principais datas, os pontos de referência, os homens ilustres e a apreciação dos fatos.*

Os aspectos apontados acima tornaram, por sua vez, a presença das efemérides na escola primária um suporte para que outros temas e perfis do evento histórico fossem apreendidos pela criança.

Os alunos deviam se orientar temporalmente através de datas:

Para isso aconselha Lavissee um *summario* de algumas linhas, em que a historia (de França, no exemplo dele, mas do Brasil no nosso caso) seja apresentada em seus factos capitaes, dividida em grandes periodos, com suas datas extremas. Assim, para exemplificar: o descobrimento, a independencia, a proclamação da republica, se lhes indicarmos as datas, darão já uma primeira visão do conjunto, resumidíssima é certo, mas que facilita os desenvolvimentos posteriores. Por meio de *synopses*, que serão gradualmente ampliadas, chegar-se-á, no fim do curso primário, á fixação crhonologica de todos os acontecimentos importantes do nosso passado. Evita-se com esse processo a deplorável confusão, tão comum entre os alunos mal guiados em seus estudos, de dar a mesma importância á data de um facto somenos e á de um evento capital, quando não é coisa peor: ou o alumno esquece ou ignora mesmo o indispensavel e guarda de cór a minucia sem valor. (SERRANO, Op. Cit., p. 34)

Gradativamente eram apresentadas as informações, para que o aluno terminasse o ensino primário com um acervo amplo do que anteriormente era apenas uma data. Os dados acumulativos sobre os acontecimentos seriam organizados com vistas a ampliação gradativa do estudo da história. Em outras palavras, o aluno iniciaria os estudos sobre determinado acontecimento através de elucidações das datas comemorativas, expostos nas séries iniciais e no decorrer da vida escolar iria adquirindo maiores informações sobre os detalhes do que antes era visto apenas como uma comemoração.

As composições propostas nessa metodologia tinham como objetivo aproximar as datas nacionais do estudo aplicado à pesquisa e ampliação das informações. Recomendava-se que o mesmo evento histórico não fosse esgotado nos dados a serem analisados.

A edição da revista ainda apresentou um roteiro para os professores, levando em consideração questões que diziam respeito às etapas do estudo das efemérides:

- a) Confrontação de personagens, logares, datas, acontecimentos, etc., que entre si envolvam pontos de semelhança ou analogia;
- b) Citação de factos anteriores e posteriores que se relacionem com outro de maior significação;
- c) Enumeração dos feitos mais importantes em determinado período;
- d) Como prova final de capacidade nesta disciplina, cada aluno deverá fazer, verbalmente e por escripto, em que dividimos esta secção, explicando como os factos anteriores produziram os factos posteriores, etc., de maneira a ficar no espirito do aluno uma noção da Historia Patria. (NOGUEIRA, Op. Cit., p. 03)

Em síntese, alguns tópicos são requisitos para essa compreensão: a analogia dos fatos, o sentido de causalidade, a periodização e a organização oral do aluno sobre o tema. Os itens apresentados denotavam a preocupação em levantar o máximo de aspectos possíveis oriundos da datação dos eventos históricos.

A analogia<sup>79</sup> posta como primeiro item da citação servia como possibilidade para comparações entre diferentes eventos. A singularidade dos fatos estaria presente nos efeitos que o acontecimento traria para a sociedade, chamados de *consequências sociais* (SERRANO, Op. Cit.). O uso de analogias poderia ora ser aplicado pela comparação entre fatos e personagens da história e ora utilizado para o aluno aprofundar o tema em evidência. Buscava-se o que era familiar ao aluno, sobretudo, o que poderia ser simbolicamente comparado, que se constituísse de uma natureza similar.

Contudo, não se percebe no uso das analogias uma preocupação com o deslocamento temporal ou circunstancial para os eventos comparados. Esse mecanismo pode ser entendido como um reforço ao continuísmo. Além disso, para a compreensão do aluno precede-se às comparações que buscavam qualificar os acontecimentos através da noção de progresso.

Os fatos anteriores e posteriores – o antes e o depois – citado no segundo tópico garantiriam o sentido da causalidade histórica. Juntamente com a explicação

---

<sup>79</sup>A analogia utilizada como mecanismo de explicação histórica faculta, segundo Felgueiras: a *determinação de características comuns a um determinado tipo de acontecimentos, possibilitando a comparação, pela ausência ou presença desses elementos.* (FELGUEIRAS, 1993, p. 95)



histórica, a ideia de sincronia permitiria ao aluno apreender as relações de diferentes fatores com uma transformação específica. Nesse caso, a sucessão das ordens: conexão entre os fatos, que nesse momento engendram para o progresso.

As conexões entre os fatos passados não correspondiam apenas ao caráter temporal estabelecido no pretérito. Ao realizar analogias e julgamentos, os textos apresentados também emergem para o deslocamento dos acontecimentos passados a uma adequação ao tempo presente. Essa percepção pode ser encontrada no discurso da história mestra da vida, nos ensinamentos apreendidos a partir dos acontecimentos passados. As dimensões de causa e efeito confundem-se com a ordenação temporal dos fatos; o antes e o depois referenciam a dimensão da comparação.

A periodização sugerida no terceiro tópico aparecia como marco temporal para os acontecimentos, principalmente aqueles relacionados às mudanças de ordem política e administrativa. Utilizava-se, ainda, a clássica divisão em idades antiga, média, moderna e contemporânea<sup>80</sup>.

### ***A história em datas***

Não há história sem datas; para convencermo-nos disso, basta verificar como o aluno consegue aprender história, reduzindo-a a um corpo descarnado, cujo esqueleto é formado por datas. (LEVI-STRAUSS, 1990, p. 342 apud PROST, 2012, p. 95)

A presença de datas nos programas de ensino correspondia aos marcos históricos nacionais e da história da civilização. Para cada série eram destacados episódios diferentes, que se complementavam e estabeleciam o sentido cronológico para a evolução social.

Procura-se compreender como as narrativas sobre esses eventos eram organizadas para uso escolar. A disciplina de história era mais uma a figurar como componente para alcançar os objetivos do ensino pátrio. A geografia e a língua nacional também eram elencadas como meios para ensinar o amor à pátria e o orgulho nacional criando um equilíbrio entre a educação intelectual, física e moral (BASTOS, 2009).

---

<sup>80</sup> Sobre isso, aponta Prost: *O ensino contribui para essa rigidez e essa petrificação dos períodos históricos: a exposição didática visa a clareza e a simplicidade, além de fornecer aos períodos uma espécie de evidência de que eles são destituídos.* (PROST, Op. Cit., p. 108)

O calendário cívico era dividido nos programas de ensino de forma a organizar a exposição dos eventos históricos. Cada nível de ensino precisaria aprofundar um tema diferente. A divisão dos temas correspondia às séries escolares e às escolas. Nas escolas isoladas, os alunos do 1º ano estudavam os vultos nacionais, para os alunos do 2º ano, a ênfase recaía nas datas nacionais.

Nos grupos escolares, a diferenciação estava presente nas turmas de 2º Ano. Nessa série os alunos deveriam estudar as datas de 3 de maio, 7 de setembro e 15 de novembro. Para as turmas de 3º ano aparece apenas a recomendação de que os feriados nacionais deveriam ser explicados. Complementava-se esse calendário com o 25 de março – abolição da escravatura no Ceará, 24 de maio – Revolta de Riachuelo, 13 de maio- Lei Áurea, 1º de maio – dia do trabalho e 21 de abril - Tiradentes. A maior parte das datas correspondiam ao calendário das escolas brasileiras<sup>81</sup>, a diferenciação aparecia apenas nas comemorações locais.

Embora a advertência dos programas, a seleção das efemérides não era unânime diante da opinião dos educadores:

Apesar do indiferentismo e do exemplo nefasto que os nossos maiores nos dão, quando se comemora os feitos edificantes e patrióticos dos obreiros do passado, a mocidade do Collegio Nogueira, num sentimento cheio de admiração pelos nautas intrépidos do são Nacionalismo, há prestado em todas as datas cívicas da historia da Terra de Santa Cruz, as homenagens que são devidas áquelles que sem medirem sacrifícios, até mesmos da própria vida, se bateram pelas cousas que falassem de perto ao sentimento da collectividade e á grandeza da Patria. (*Revista Escolar*, julho de 1925, p.07)

Não havia dissociação entre as datas nacionais e a exaltação da pátria. Válido lembrar que nesse caso não significava aprender a situar a história como disciplina escolar, mas esse era o ponto de interseção mais significativo entre a história enquanto disciplina escolar e o ensino moral e cívico. Não obstante as comemorações dos marcos da história nacional, a presença do método moderno nas escolas brasileiras, segundo Nagle, advertia que *a tendência era substituir o conteúdo 'patriótico', puramente sentimental e de teor idealista de nacionalismo por um outro*

---

<sup>81</sup> Circe Bittencourt apresena a presença das datas nacionais no calendário das escolas paulistas como componente de um objetivo mais amplo que consistia em estabelecer uma coesão entre o passado nacional e a construção da nação. Para tanto, ele indicou o ensino das tradições inventadas como preocupação central na organização das atividades escolares que visavam a manutenção dessa memória. (BITTENCOURT, Op. Cit.)

*conteúdo que se baseia mais no 'conhecimento' que se deve ter e da gente brasileira.*  
(NAGLE, Op. Cit., p. 232)

O estudo do conhecimento da sociedade brasileira ao qual Jorge Nagle fez referência seria o diferencial entre o ensino moral e cívico e a disciplina de história. Vista por essa definição, a interseção entre as categorias de ensino da escola primária não teria sentido apenas na adequação dos estudos históricos à exaltação da pátria sem levar em consideração o que deveria ser contado e quais as seleções a serem feitas a partir da escrita historiográfica.

Em outras palavras, não bastaria exaltar o marco temporal do acontecimento, mas era cada vez mais urgente atribuir os sentidos no tempo presente para essa narrativa. Desse modo, a apreciação das datas cívicas nesse estudo detém-se ao caráter utilitário das versões da história desses acontecimentos. Seguindo esse raciocínio interessa apreender os acontecimentos demarcados nessas datas interpretadas como fins comemorativos.

A proximidade das datas comemorativas do calendário cívico alterava a rotina escolar. As atividades escolares seriam voltadas para discursos, produções textuais, apresentações de hinos, para dar visibilidade aos marcos temporais, como o aniversário da independência etc. No entanto, advertia-se que a educação cívica não significava apenas comemorar os eventos em festas através de hinos, mas identificar as virtudes dos grandes homens<sup>82</sup>.

Retomando as datas presentes no programa de ensino, o dia 3 de maio corresponderia a dois momentos históricos: o descobrimento do Brasil e o movimento revolucionário de 1817. No primeiro evento, a equivalência da data obedece ao calendário Gregoriano que correspondia a data de 22 de abril. Na *Revista Escolar* esse acontecimento aparecia com a data do mês de maio:

O calendario marca, nesta data, o dia roseo em que surgiu,  
para a luz do Universo conhecido, o territorio colossal de Santa Cruz.

A marinha lusa das formidandas empresas, tangida para as  
Indias em busca de ouro, viu desviado o seu itinerario. (*Revista  
Escolar*, maio de 1926, p. 01)

---

<sup>82</sup> Maria Helena Camara Bastos, ao realizar o estudo sobre a metodologia do ensino moral e cívico, através do texto da normalista Beatriz Aquino, presente no livro-álbum, citado anteriormente, que compunha o material das formandas da turma de 1923 da Escola Normal do Ceará, destaca que esse ensino deveria ser realizado através de vivências, dramatizações e não apenas das homenagens nas vésperas dos feriados ou nas datas históricas. Ela também aponta para o fato de que esse calendário não correspondia apenas à história, mas aos cultos religiosos.

O ponto no programa do 3º ano que trata da explicação da data qualifica-se como justificativa para a celebração do acontecimento. A explicação para a comemoração pode ser compreendida pela ênfase no sentido que esse fato demarcava no presente. Ao tratar de um calendário ligado à biografia da nação, as datas consideradas históricas eram relevantes devido à relação com o tempo e da duração dos sentidos e significados para o uso da história feito por determinada sociedade.

Além disso, a celebração dessas datas ganhava sentidos explicativos na narrativa histórica. As intenções não estariam relacionadas apenas com os motivos do fato, mas com o interesse da leitura que era feita do fato. A ideia de explicação<sup>83</sup> apresentada no decorrer do texto, é percebida na relevância em identificar como ocorria a diferenciação de um quadro explicativo para as interpretações acrescentando também, nesse discurso, a ideia de compreensão histórica. Diante das escritas desse período é possível observar que a narrativa era o indicativo da organização das explicações históricas, não obedecendo necessariamente uma perspectiva única, pelo contrário, a narrativa possibilitava o uso de diferentes tipos de explicação, os quais restringe-se nesse período à explicação causal e por analogia.

Compreende-se ainda a explicação como uma resposta objetiva para os fatos que independem do pesquisador e que nesse momento poderiam fechar-se nas fontes e nas evidências. No entanto, esse não era o critério prioritário para essa demarcação, havia a necessidade de explicações plausíveis para o engrandecimento da pátria. Embora seja uma questão repetitiva e insuficiente, pois seria necessário, como indicou Joanthas Serrano, analisar as crises, pois os progressos não englobam os problemas, as misérias que ainda estão presentes na sociedade. Nem tudo era motivo de festa.

Jonathas Serrano apresentou essa questão através da curva da história.

Fôra erro afirmar o progresso constante da Humanidade sem desfalecimentos nem recuos, suscetível de ser posto em equação, resumível numa fórmula, representável graficamente por uma reta que do ponto inicial avançasse para outro ponto sem inflexões nem sinuosidades. Aplicada ao gênero humano em seu conjunto, a falsidade da representação salta aos olhos mais míopes, e toda a história protesta contra esse progresso sem recuos parciais.

---

<sup>83</sup>Observa-se no trabalho de Margarida Felgueiras a explicação histórica a partir de duas perspectivas: o sentido comum e o sentido científico. Essa diferenciação ocasiona na análise historiográfica objetivos diferentes. No primeiro sentido haveria a busca pela organização da explicação através da inteligibilidade e no segundo sentido, a demonstração da relevância do fato. (FELGUEIRAS, Op. Cit.)

[...] Para refutar a teoria da linha reta, não seria preciso mais do que aproveitar a parcela de verdade existente na idéia de Vico e mostrar que a sequência dos tempos faz passar periodicamente as sociedades por fases de uma evolução circular. Teríamos então o sistema de repetições históricas e parece que, a representar esquematicamente o caminho percorrido, a melhor e mais exata das linhas fôra a circunferência. Tanto vale dizer: o progresso é uma ilusão; o homem é atraído por uma miragem e, ao cabo de enormes desvios, regressa ao ponto de partida.

Mas isto é aparência e nada mais. Não é círculo vicioso que o movimento humano desenha: a história jamais se repete exatamente. A curva representativa da evolução jurídica e social não é a circunferência, é a hélice, cujas alternativas simbolizam bem as oscilações da história e de todo o movimento progressivo, ao passo que sua direção ascensional lembra a realidade da marcha para frente e para um plano superior. A Ch. Boucaud satisfaz a espiral como símbolo gráfico da evolução humana. Preferimos, porém, a hélice, que melhor corresponde à necessidade de representar isto, que é em suma a afirmação do progresso: – mesmo quando os fatos se dão de tal forma que seríamos tentados a dizer que a história está repetindo, não há propriamente repetição; a curva não passa pelos mesmos pontos de um plano já percorrido: segue lenta, mas constante, a direção helicoidal, para atingir um plano sempre mais alto. (SERRANO, 1944, p.418-9)

Os sentidos evolutivos da história não poderiam, segundo o educador carioca seguir a ordem linear. As curvas da história seriam os retrocessos. Cada época tem suas próprias condições para a percepção da evolução social. Embora não fossem considerados de primeira ordem ou urgentes, o progresso, segundo essa análise também era composto de recuo para ligar os tempos vividos: processo contínuo da *mudança histórica* (BANN, 1994, p.62). Sobre as noções de progresso, Jonathas Serrano defendia que a humanidade construiu ao longo de sua história estágios de superação das misérias, das necessidades em prol da evolução. A ascendência do homem fora conquistada pela insatisfação, segundo o autor, por novas armas e novos instrumentos de sobrevivência.

A caracterização desses aspectos percorria a história desde o homem mais primitivo até a sociedade atual através de avanços:

Progresso científico, artístico, industrial: eis o espetáculo que nos depara a história. E ainda, não obstante, recuos e desfalecimentos, épocas de corrupção e a supervivência até hoje de injustiças sociais clamorosas, não ha negar também nos revela a história as conquistas morais do homem, a compreensão cada vez mais acentuada para a organização democrática das coletividades, o fato eloquente enfim de provocarem as violações do direito e a opressão dos fracos pelos fortes um sentimento crescente de repulsa e brados de indignação cada vez mais enérgicos e, não raro, eficazes.

Mostra-nos a história todas essas grandes lutas ideais que são apanágio exclusivo do homem, único animal filósofo e religioso, a quem preocupam os “enigmas do universo”, os terríveis problemas das origens e dos destinos. (Ibidem, p. 418)

As celebrações também significavam retomadas, retornos ao ponto da mudança. Sobre essa questão, Barão de Studart teria advertido anos antes que:

Si me fora concedida licença para lembrar uma data para os festejos a se realizarem no anno vindouro eu proporia a de 3 de maio. Foi nesse dia que os irmãos Alencar, Alves do Quental, Ignacio Tavares e companheiros sublevaram a villa do Crato e proclamaram ali a Republica.

O Ceará, pátria de Antonio Rabello, o martyr da Ponte do Recife, não esqueça a comemoração do movimento separatista de 1817, o qual si não logrou impor-se e vencer por ter interrompido em hora não azada e sem planos maduramente assentados e ter tido como inspiradores e chefes a homens de gabinete, negociantes e literatos, foi, todavia, um passo para a frente no caminho da nossa emancipação política, preparou o 7 de setembro.

Transmittir ás massas populares, ilesa e ininterrupta, a tradição, ensinar-lhes os altos afeitos dos nossos maiores, zelar com carinho as datas nacioanes quer de guerra quer de paz é manter brilhante e fecunda escola de civismo, é conservar viva e pujante a sementeira do patriotismo e da liberdade. (STUDART, 1916, p. 310)

Os historiadores buscavam realçar os fatores invariantes do acontecimento. Com destaque para as tensões, sejam econômicas, políticas. Denota-se ausência de complexidade na história, ou seja, os acontecimentos tinham um perfil geral, não havia pormenores, a história era contada como um todo. As narrativas presentes nos livros didáticos e nos materiais destinados ao ensino diziam respeito às mudanças políticas, ao progresso das organizações sociais.

As datas também eram interpretadas pela perspectiva religiosa. A manutenção de temas ligados às questões morais e religiosas era justificada pela presença de diferentes grupos nas instituições educacionais.

As datas comemorativas em torno da história nacional não podem ser analisadas apenas como recurso cronológico, ainda que, elas também configuram sentidos de orientação para características de personalidade e do contexto social que estava em destaque.

Na edição de maio de 1926 da *Revista Escolar*, foram apresentadas as datas correspondentes ao respectivo mês. Entre elas, destacava-se o dia do trabalho:

Datas memoráveis  
1º de maio

No seio do operariado, nos países cultos, esta ephemeride marca um dia prenhe de entusiasmo, data radiosa em que a lamma anonyma dos obreiros humildes canta a alvorada do trabalho livre, relembrando os acontecimentos sombrios de Chicago.

As nações prosperas do velho e do novo mundo, aquelle em que a civilização culmina, festejam anualmente, pela voz das suas classes operarias, a decorrencia luminosa deste dia.

Entre nós, onde o operariado não foi ainda sacudido pelo sopro das idéas anarchicas e vermelhas, a classe desses humildes batalhadores rememora sempre com justificado jubilo a passagem do 1º de Maio. (Revista Escolar, maio de 1926, p. 03)

A interpretação para o dia do trabalho permite observar como as datas deveriam figurar nas escolas, pois o operariado presente na citação acima era vangloriado pela sua força de trabalho e pela sua utilização em prol do nacional e do crescimento do país. As críticas ao anarquismo presente nesse trecho demarcam o distanciamento que essa data deveria possuir de protestos e reivindicações. A data deveria ser comemorada como festa pelo humilde operariado.

As efemérides também denominavam um recorte temporal nesse periódico para as datas que indicavam os feitos históricos em determinado ano no Ceará, chamava-se *Efemérides Cearenses*. Elas representavam simbolicamente os ideários nacionais. Além das datas nacionais, como independência, proclamação da república etc, havia o calendário cearense preenchido com eventos de cunho administrativo e político.

Como já foi citado no início desse tópico a abolição da escravatura no Ceará figurava como a mesma relevância do que a libertação dos escravos no Brasil. A data do 25 de março de 1884 celebrada através de poemas, textos literários e crônicas, constava como uma das mais relevantes no calendário cívico cearense (XAVIER, 2011). Acompanhada pela participação do Ceará na Confederação do Equador, o fim da escravidão no estado, colocava a história cearense como sinônimo de bravura e coragem preenchida pelos exemplos.

Além da constituição desse episódio na história cearense, os motivos apresentados para o fim do trabalho servil configuravam como os aspectos morais, econômicos e políticos da abolição no Ceará. Esse episódio ilustrava a nobreza do cearense e a sua generosidade.

A normalista Aline Silva também demarca a importância da abolição:

É ainda preciso salientar o papel importante que teve o Ceará no grande movimento abolicionista, dizendo às alunas que foi daqui que partiram as primeiras ideias de libertação dos escravos, pois quando ainda não se falava nessa abolição, já um deputado cearense,

Pedro Pereira da Silva, externava na Câmara suas ideias a esse respeito, sendo, porém, mal acolhidas pelos outros deputados. Direi às alunas que o Ceará só conseguiu fazer triunfar essa nobre causa depois de muitos anos; que entretanto, apesar das mil dificuldades que encontrou teve a glória de ser a primeira província que botou abaixo a escravidão. Deveremos despertar na alma das crianças o respeito e veneração pelos nobres cearenses que tomaram parte principal nesse movimento. Deve-se narrar às crianças a largos traços a biografia dos homens mais notáveis do Brasil. (SILVA, Op. Cit., p.332)

O pioneirismo cearense presente nessa fala, considerava a relevância do evento pela iniciativa do estado em libertar os escravos como sentimento de solidariedade ao sofrimento do povo cativo. Contudo a presença dessa data histórica na escola não se estabelecia apenas pelas aulas de história como reflexão para a condição do escravo no Ceará, mas estavam relacionadas às comemorações e exaltações dos grandes nomes e dos feitos de personalidades cearenses. Segundo os educadores, a ausência desses referenciais desconfiguravam o objetivo de aprender história, no uso das preleções, das palestras e dos festejos pelos escolares, pois reduzia às comemorações a discursos vazios.

### **2.3. Histórias do tempo presente**

*(...) a história está ligada primeiro à consciência do presente. (ARIÈS, Philippe, p.21, 1989)*

A dimensão que permite compreender a problemática da passagem do tempo é a existência do presente em si. No tocante ao ensino de história a partir dos tempos passado, presente e futuro, questões como a memória do pretérito, a materialidade do presente e a expectativa do futuro (KOSSELECK, 2006) faziam parte dos discursos dos historiadores e pedagogos. Os dois grupos citados traçavam explicações para as relações entre essas dimensões do tempo. No entanto, através de análises, definições e defesas distintas, mas não totalmente contrárias. Essas demarcações eram construídas a partir de elementos próximos embora em explicações diferentes.

A Escola Nova defendia que a educação do indivíduo, quando criança, deveria conduzi-lo a uma condição de torná-lo útil, transformá-lo em um agente social. Entretanto, os educadores reconheciam que as leituras deveriam ser estabelecidas



para cada realidade, através do ensino prático, pressuposto defendido principalmente por pedagogos e embasados no caráter filosófico da educação, que consistia na adaptação do homem ao meio (LOURENÇO FILHO, 2002).

A discussão sobre a dimensão filosófica do conhecimento histórico estava presente nas produções para o seu ensino como forma de concretizar a finalidade da história. A qualificação da história contada não estava presente apenas nos documentos, mas principalmente, no uso da história. Desse modo, o que era considerado pelos historiadores como aspectos fundamentais para a escrita da história era posto pelos educadores como insuficiente.

Como eixo para pensar essas questões apresentam-se as noções de progresso e pátria. As definições correspondem à ideia de sucessão: as coisas continuam a acontecer com um fim comum. Entender os fatos e o seu destaque no passado deveria indicar a repetição dos acontecimentos com uma finalidade comum. Depreende-se desse aspecto a necessidade de revisar e corrigir os dados e fatos para evitar equívocos nas interpretações futuras.

A cultura escolar encaminhava as alternativas de mudança para ações práticas e de curto prazo como: resolver o analfabetismo em todos os sentidos, e ampliar os aprendizados para a vida.

O que importa observar é a presença de apropriações para o tempo presente nessas duas perspectivas, centrado, enfim, no princípio da experiência vivida. De um lado, a necessidade de pensar o passado a partir das mudanças no presente, e em outro caminho a vivência do presente como continuidade do passado. Essa percepção apresentou-se no ensino de três formas diversas: a história do tempo presente, a história no tempo presente, e por último, a história a partir do tempo presente. No discurso pedagógico, antes de tudo, a categoria do tempo corresponde à questão cronológica. E como repetido diversas vezes, a cronologia era compreendida como sinônimo de progresso e em sentido linear.

Antes de expor essa divisão do tempo presente faz-se necessária a demarcação de alguns conceitos que orientavam essa separação: em um primeiro plano, *a noção de tempo na criança*, consoante os fundamentos da Escola Nova; em segundo, o *método regressivo* utilizado por historiadores e defendido por pedagogos.

A história, vista na análise escolanovista, não se relaciona apenas com o passado, mas utiliza o presente como forma de situar a criança temporalmente, servindo como referência para o aprendizado da vida útil em sociedade. O tempo

presente é apropriado como mecanismo para a criança estabelecer referências com o que outrora já havia ocorrido, com a sua vida atual e principalmente com as condições do futuro. Em outras palavras, na primeira dimensão, a história estabelecida como exemplar, ou melhor, a percepção de passado, na qual o presente é uma continuidade, era utilizado como referencial e principalmente como palco para o futuro através dos modelos do pretérito.

É possível acrescentar que as projeções para o futuro, com ações empreendidas pela geração seguinte, dialogavam diretamente com o passado, sem alegar importância decisória ao presente. Em resumo, ao reportar-se ao estudo das mudanças postas no presente a partir do passado, os pedagogos citam os historiadores desse período que buscavam apresentar antes de tudo a continuidade.

A história ensinada transitava entre a abordagem da educação a partir do presente e a significância atribuída aos acontecimentos históricos. Depreende-se dessa perspectiva que as dimensões temporais estão relacionadas de maneira desigual. A constituição do presente serve como ponto de encontro da dimensão temporal. Busca-se analisar como o presente constituído das leituras do passado e preparando o futuro comporta essas duas dimensões: a quebra e a continuidade. Com isso denota-se que o presente ora era palco dos acontecimentos relevantes para entender o passado, ora permanecia apenas como intervalo para o futuro, o que o colocava em um plano situado abaixo do pretérito.

Na construção de uma relação entre essas três dimensões temporais, a conceituação dos tempos perpassa os caminhos da prática e das experiências temporais. Como citado anteriormente, a dimensão escolar apropriava-se do tempo de maneira diferente, que poderia ser demarcada por duas perspectivas: a primeira dimensão corresponderia ao uso dos historiadores e dos narradores da história da nação e a segunda dimensão era estabelecida pelos educadores que orientavam sua perspectiva de aprendizagem nos estudos da Escola Nova.

Na segunda dimensão, a construção do presente não se relacionava apenas com os estudos históricos. Pode-se afirmar que essa abordagem a partir do discurso pedagógico estabelece um significado mais amplo para a ação do indivíduo. Na perspectiva do ensino ativo, a criança, como agente do aprendizado servia como referência para compreender a vida social.

As discordâncias e as aproximações na constituição do ensino de história através da história do tempo presente como suporte para a compreensão do passado

são os principais pontos desse tópico. Para isso é necessário entender o que a criança, segundo a perspectiva do ensino moderno, compreende como tempo, o que acarretava nessa compreensão a noção de tempo presente e a significação do passado e sua relação com a dimensão contemporânea. Não se trata de estudar minuciosamente como se explicava o tempo, sobretudo porque a sua definição não é singular, já que é possível retirar desse termo diferentes noções.

Os materiais didáticos e os discursos produzidos pelos historiadores e pedagogos serviram como principais fontes nesse diálogo. A justificativa assenta-se na presença de argumentações para o entendimento do presente nos prefácios, introduções e no conteúdo das edições escolares. Nessa perspectiva, é possível citar no texto de João Ribeiro uma visão do presente:

O presente é quem governa o passado e é quem fabrica e compõe nos arquivos a genealogia que lhe convém. A verdade, corrente hoje, sabe buscar, onde os há verossímeis, os seus fantasmas prediletos de antanho.

Hoje elevamos estátuas a Tiradentes, porque o nosso ideal de agora determinou esse culto. A fuga de d. João VI traduzia-se há pouco pelo eufemismo da transmigração, como se lia nos compêndios. [...] E assim, o presente modela e esculpi o seu passado, levanta dos túmulos os seus heróis e constrói com as suas vaidades ou a filosofia a hipótese do mundo antigo.

A imparcialidade pode ser imoral: nós temos a obrigação de justificar o presente, de fundar a Ética da atualidade. (RIBEIRO, 1916, p. 617 Apud MAGALHÃES, 2011, p. 13)

João Ribeiro na apresentação de seu compêndio para uso nas escolas primárias, livro incluído na lista de materiais para a Escola Normal na disciplina de história, justifica a análise do passado definida pelas perspectivas de escolhas feitas no presente a partir das formas de justificá-lo. Embora não se aproxime em um primeiro momento da dimensão da Escola Nova, o tempo presente, apresentado nesse trecho, tem a autonomia para narrar o passado a partir do que era conveniente para a sociedade. Esse fragmento também permite analisar como a seleção de argumentos históricos funcionava para a perspectiva do ensino. O que para os historiadores era visto como falho na interpretação histórica, recebeu na justificativa de João Ribeiro uma alegação pautada nos objetivos do presente, que se desdobrava no futuro.

Nos exemplos apresentados na citação o culto ao herói Tiradentes e a fuga de D. João VI, João Ribeiro enfatiza a mudança de relevância desses temas, cuja abordagem seria demarcada a partir dos sentidos estabelecidos pelos ideais

contemporâneos. Nessa justificativa ele aponta o ideal republicano<sup>84</sup> como suporte para a escolha dos heróis e para a escolha interpretativa mais adequada para determinado fato histórico.

As idealizações que a formulação do tempo presente demarca, nessa perspectiva, para o passado constrói-se a partir do que realmente aconteceu, das possibilidades dos fatos passados e do que interessa contemporaneamente. Posto dessa maneira alcança-se a dimensão do presente na composição da história da nação, apontada acima como um dos recortes estabelecidos para compreender o tempo presente no ensino de história.

A defesa de que o presente define seus heróis e os exuma dos túmulos atribui uma noção de que o passado pertence ao presente e não o contrário como pode ser compreendido em outra perspectiva, na valorização do passado. Os acontecimentos passados estariam à mercê do presente, que os representa da maneira mais coesa aos objetivos políticos do progresso.

O arremate da justificativa de João Ribeiro confirma o que viriam a ser os princípios morais da educação cívica. Não bastava estudar os fatos do passado, mas era preciso qualificá-los no presente. Esse princípio destacava-se como uma função pedagógica da história para orientar as ações do presente. Não há perguntas ao presente, mas uma funcionalidade.

### ***As orientações temporais na criança***

Para captar o tempo, é preciso então se dirigir às operações de ordem causal, que estabelecem um liame de sucessão entre as causas e os efeitos pelo próprio fato de que os segundos se explicam pelas primeiras. O tempo é pois inerente à causalidade: eles estão para as operações implicativas. (PIAGET, 1933, In: PARRAT; TRYPHON, 1998, p.16)

---

<sup>84</sup>Ao analisar a obra de Joaquim Manuel de Macedo, Thaís Nívia de Lima Fonseca aponta a preocupação do autor com o método histórico: *Não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento. Mas é importante destacar uma preocupação mais evidente com os métodos empregados. Prova disso são os numerosos textos de orientação publicados nos livros didáticos e destinados aos professores e aos estudantes, sobre a melhor forma e os melhores recursos para se obter os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de História.* (FONSECA, 2011, p. 50)

As percepções do tempo são compreendidas por Piaget<sup>85</sup> como significativas para a criança quando unidas às mudanças e às permanências através de explicações, suposições e provas. Fazia-se necessária ainda a sucessão ordenada dos acontecimentos e a sucessão cronológica. Em resumo, a noção de sucessão, a percepção de diferenças no tempo e também a linguagem serviam como pontos de orientação para que a criança entendesse a história na concepção da psicologia<sup>86</sup>. O que não acarreta uma semelhança no conceito de tempo histórico. Essa ressalva permite orientar a leitura da exposição de Piaget sobre essa apreensão pela criança, pois o que parece, em um primeiro momento, um estranhamento para os estudiosos da história, não passa de uma condição do desenvolvimento infantil para os educadores.

Os estudos de Piaget sintetizados e expostos na Conferência Internacional para o Ensino de História, realizada no ano de 1933 fundamentam a análise do tempo. Elencado nas teorias escolanovistas no início da década de 1930, as colocações de Piaget aparecem como sugestões e apontamentos, a partir do uso da psicologia pelos pedagogos para o ensino primário. Fundamentava a sua análise nessa teoria a partir, principalmente, da noção de tempo, entendido em sua multiplicidade.

Mesmo reconhecendo que as questões temporais também são analisadas pelos historiadores, torna-se indispensável uma apreciação a partir da aprendizagem da criança. Seguindo os sentidos atribuídos por Piaget para explicar a apropriação da criança sobre as noções de tempo, ele sintetiza de maneira plausível o que os escolanovistas defendiam sobre esse ensino. Para tanto era sugerido o uso de trechos de sua própria vida para compreender e ordenar o tempo. O recuo à história de vida

---

<sup>85</sup> Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, na Suíça em 1896 e morreu em Genebra em 1980. Estudou biologia e filosofia na Universidade de Neuchâtel. Atuou como psicólogo experimental ainda na década de 1910. Em 1921, Piaget tornou-se diretor de estudos no Instituto J. J. Rousseau da Universidade de Genebra. Ele realizou estudo sobre a inteligência da criança, envolvendo temas como tempo, moral, movimento, velocidade. Definiu o desenvolvimento da mente infantil em quatro estágios através do campo de investigação denominado por ele como epistemologia genética. Suas principais obras são: *A Linguagem e o Pensamento na Criança* (1923); *O Juízo e o Raciocínio na Criança* (1924); *A representação do mundo na criança* (1926); *A causalidade física na criança* (1927); *O julgamento moral na criança* (1931); *O desenvolvimento das quantidades físicas* (1941); *A gênese do número* (1941); *A noção de tempo na criança* (1946); *A geometria espontânea na criança* (1948); *A representação do espaço na criança* (1948); *A gênese das estruturas lógicas elementares* (1959); *Da lógica da criança à lógica do adolescente* (1955).

<sup>86</sup>Os estudos históricos não foram levados em conta na apropriação que a pedagogia realizou da psicologia, as *noções de tempo* eram delimitadas como relevantes no processo de aprendizagem que partia da assimilação infantil desse termo.

da criança põe em evidência a noção de história como vida, como algo vivido, para posteriormente compreender a história como narrativa.

Como apresentado anteriormente esse raciocínio estava presente no programa de ensino da aula de didática da Escola Normal: *Como a criança chega à noção da sucessão do tempo. Partir do conhecido: a história do aluno, da família, da escola, do bairro ou da fazenda* (Jornal Diário do Ceará. 26/ Abr/1924).

É preciso salientar que para os escolanovistas, interessa compreender como as crianças percebem a sucessão dos acontecimentos, o que, segundo essa perspectiva, relaciona-se com a maneira de lidar com as definições de causa e efeito, e como instrumentos de compreensão as noções de anterioridade, antigo, passado, outrora, depois, último, etc. Nos textos destinados às crianças é possível identificar sentidos de simultaneidade, anterioridade e posteridade. Não se tratava apenas de conjunções relacionadas ao tempo, mas de pontos de orientação. O que também não permite confundir a ideia da história a partir da vivência do aluno com a história do cotidiano.

A linguagem do mesmo modo é apontada como uma dificuldade para que as crianças assimilassem o pretérito. As formas verbais compreendem a constituição da linguagem através das conjugações no pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. O que correspondia às questões verbais, os usos dos tempos verbais pelas crianças apresentavam-se de forma precária. O domínio da língua portuguesa e a dificuldade do aluno para empregar expressões no tempo passado eram apontados como problemas para aprendizagem em história. Esse argumento não se restringe apenas às séries iniciais, ele é reiterado no ensino secundário. Os erros, equívocos na concordância dos verbos no pretérito estariam unidos à dificuldade em pensar no passado.

O desenvolvimento da linguagem servia como suporte para que os elementos da dimensão temporal fossem utilizados de maneira adequada no entendimento histórico – que é estabelecida como cronologia, datas. Além da conjugação verbal, o uso da linguagem na organização do trabalho do historiador ao ser apresentado em formato didático encaminharia para a adequada compreensão de suas ideias. A narrativa histórica na escola também tinha como objetivo a defesa de um ponto de vista, embora coletivo, que resumia uma visão do presente: o ideário do progresso nacional.

Incluído nessa teorização da aprendizagem infantil há o fato de que a criança não consegue abarcar a totalidade da existência humana. Em outras palavras, mesmo com a utilização de um enumerado de informações nas aulas de história, a criança não seria capaz simplesmente de apreender os acontecimentos da história universal.

Partindo da noção de tempo, as aulas de história não deveriam apresentar exposições de juízo e valores históricos sem distinção nas apropriações de cada fase do desenvolvimento. Na escola primária, sobretudo, seria um contrassenso desconsiderar essas etapas.

Em formato de inquérito investigativo, Piaget apresenta a apropriação das noções de tempo pela criança através de apontamentos importantes para estabelecer as dificuldades desse aprendizado na fase infantil:

- 1) É possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual?
- 2) Existem na criança quaisquer representações espontâneas relativas à história da civilização?
- 3) Os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens e por conseguinte inquestionáveis? (PIAGET, 1998, p. 90-1)

Desmembrando essas questões observa-se que a ênfase está no objetivo de compreender as críticas e os desencontros entre a historiografia escolar e o método ativo. Devem ser destacadas principalmente as adaptações feitas nos programas de ensino, o que não impedia a presença de um currículo enciclopédico, demonstrando a ausência de concordância entre os historiadores e os pedagogos.

A duração dos eventos apresentava-se como suporte para que a criança apreendesse a sucessão dos acontecimentos do passado. Nos pressupostos da Escola Nova a compreensão do tempo é condição para que o aluno desenvolva a percepção da mudança e da permanência e como os homens de outrora viviam e atribuíam significados aos eventos. Para compreender a narrativa histórica, as crianças deveriam perceber primeiramente as diferenciações entre o tempo passado e o tempo presente através da contação de histórias e de situações do cotidiano a partir de divisões de tarefas e atividades desenvolvidas ao longo do dia. Dessa forma, as percepções de tempo são entendidas através do tempo cronológico, do calendário e das jornadas cotidianas.

Como primeiro ponto, a memória individual é indicativa para a criança entender o passado não vivido. Embora a proposta procure aproximá-la dos fatos vividos com os relatos do passado, o desenvolvimento cognitivo parece não acompanhar esse exercício mental.

Como conclusão para tal questão, Piaget aponta que:

[...] mesmo no que concerne às realidades mais concretas ou as mais conhecidas da criança, *o passado aparece concebido em função do presente e não o inverso. Ora, é precisamente nessa inversão das perspectivas que consiste a compreensão do devir histórico.* (Ibidem, p. 92)

Como não foi apresentado na escrita de Piaget o interesse em entender o funcionamento de uma aula de história, aproxima-se a fala de John Dewey, utilizado pelo pesquisador suíço como referencial do tema histórico e sua correspondência com as noções temporais.

Segundo a psicologia educacional, a criança associaria o passado constantemente ao presente. Não havia reflexão histórica na sala de aula. Acrescenta-se nesse sentido, a defesa de que a evolução, apresentada por John Dewey, na sociedade industrial tem relevância para compor a apropriação do passado como princípio para moldar a visão do presente. Dewey ressalta que o recurso de pensar a história devia ser compreendido através do sentido atribuído na vida social para o progresso técnico, enfatizando suas causas e utilizou a sociedade industrial como suporte para pensar a história primitiva:

A história primitiva, além disso, conduz-nos à história da indústria. Uma das principais razões para remontarmos às condições primitivas a fim de desdobrarmos o problema em fatores mais perceptíveis, é podermos compreender como foram resolvidos os problemas fundamentais de buscar subsistência, abrigo e proteção; e com o ver-se como foram resolvidos nesses tempos remotos da espécie humana tem-se alguma ideia do longo percurso que precisou ser vencido e a das sucessivas invenções por meio das quais progrediu a cultura humana. (DEWEY, 1957, p. 237)

Nesse caso, a segunda questão apontada por Piaget encontra um sentido. O passado era um protótipo do presente, nele poderiam ser encontrados os primeiros ensaios do que viriam a ser as máquinas e os instrumentos contemporâneos. O que tem relevância na explicação da história da civilização é que o passado é outra coisa, mas tem algo a ensinar ou demonstrar ao presente, o que pode ser visto nas transformações concretas. Seguindo a argumentação, para tornar mais clara essa compreensão volta-se a Dewey:



Quando se omitem a história do trabalho e os modos de usar o solo, as florestas, as minas, de domesticar e criar animais, de cultivar plantas, o fabrico e a distribuição de produtos, a história tende a tornar-se meramente literária – um romance sistematizado de uma humanidade mítica vivendo em si mesma em vez de viver na terra. (DEWEY, 1959, p.238)

A funcionalidade<sup>87</sup> da história apareceu aqui relacionada com a vida em sociedade, ou melhor na sociedade industrial. A convicção de John Dewey era levada de maneira extrema ao desenvolvimento técnico que ele aponta outra concepção de herói, distante da visão romântica, aprofundando a questão da evolução técnica:

Talvez que o mais desprezado ramo da história, na educação geral, seja o intelectual. Estamos apenas começando a compreender que os grandes heróis que fizeram a humanidade progredir não foram seus políticos, gerais, nem diplomatas, e sim os cientistas descobridores e inventores que puseram na mão do homem os instrumentos de uma experiência regulada e progressiva e os artistas e poetas que celebraram suas lutas, vitórias e derrotas em linguagem pictórica, plástica ou escrita, tornando sua significação acessível aos demais. (DEWEY, 1959, p.238)

Desse modo, para esse estudioso, a criança deveria dimensionar as mudanças temporais a partir da evolução da vida em sociedade. Embora o estudo tenha sido apresentado a partir de questões técnicas, vale destacar que os significados estabelecidos para o aprimoramento dos veículos, das casas, das fábricas, eram entendidos como ocorridos ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, a criança demonstraria desconhecer os desdobramentos temporais que eram divididos nas idades da história: antiga, média, moderna e contemporânea.

Feita essas ponderações retoma-se a fala de Piaget. No tocante ao atributo de valor para o juízo histórico nessa fase, ele salienta:

O passado infantil não é nem distante, nem ordenado em épocas distintas. Ele não é qualitativamente diferente do presente. A humanidade permanece idêntica a si própria, tanto na sua civilização como nas suas atitudes morais. (PIAGET, 1938, IN: PARRAT; TRYPHON, Op. Cit., p. 95)

---

<sup>87</sup> Dewey aponta os métodos genético e biográfico como *modelos* para ensinar história: *O método genético foi talvez a principal realização científica da última metade do século dezenove. Seu princípio é que o meio de projetar luz em algum resultado complexo é rastrear o processo de sua produção – acompanhá-la nas sucessivas fases de seu desenvolvimento. Seria unilateralidade aplicar este método à história, como se êle tivesse em vista unicamente o truísmo de que o presente estado social não se pode separar de seu passado; pois é igualmente verdade que os sucessos passados não terão significação se os destacarmos do viver atual. O verdadeiro ponto de partida da história é sempre alguma situação atual com os seus problemas.* (DEWEY, 1959, p. 236)

Percebe-se nessa sentença que as mudanças técnicas são irrelevantes diante das atitudes morais dos homens. Ele sugere que ao abordar sobre as ações dos homens do passado as respostas das crianças estariam inseridas em suas próprias apreciações. Em resumo, diante do ensino de história, a criança partiria de questões comuns e cotidianas tanto na resolução de problemas quanto nas formulações de cunho político.

Outro aspecto que pode ser retirado do apontamento sobre o juízo de valor era a ideia de permanência, ou melhor semelhança para unir o passado ao presente através das ações humanas. Os homens agiriam da mesma forma caso estivessem na atualidade, o antes não era diferente por ser classificado como passado.

A história em sala de aula seria um exercício de ampliação do domínio mental do aluno em organizar as ideias sobre o passado condicionadas à sua experiência, o que permite concluir que a tentativa de encontrar um método adequado para esse ensino resultaria de estratégias que não fugiriam das interpretações, seleções e qualificações para o passado a partir do presente. Vale ressaltar que as apreciações expostas acima não tratavam apenas da noção de passado como duração, mas o entendimento científico da história, com suas delimitações de objeto e ponderações metodológicas.

### ***A história a partir do tempo presente***

A guerra, só a compreenderíamos com heróis esbeltos, vestidos de azul –horizonte, voltando, levemente mutilados e cobertos de medalhas, para os braços da amada. Aquela guerra suja e sem poesia, as latrinas, as pragas, o medo e a miséria dos soldados apenas nos trouxeram indignação, nojo. (QUEIROZ, 2005, p. 34)

Se o presente produz o passado que lhe convém<sup>88</sup>, a imaginação sobre o que outrora aconteceu também é recriada a partir de convicções do presente. No excerto de Rachel de Queiroz sobre a construção da imagem da guerra e dos heróis, observa-se maneiras diferentes de interpretar o mesmo acontecimento. Além disso,

---

<sup>88</sup>Nessa perspectiva é possível acrescentar a ideia apresentada por Araujo e Nicolazzi ao afirmar que: *o passado não nos chega apenas como um legado, como uma espécie de herança por parte dos nossos ancestrais, mas também como uma escolha voluntária, uma decisão pautada por pressupostos os mais variados, desde os politicamente justificados, os esteticamente definidos, até os moralmente condenáveis.* (ARAUJO; NICOLAZZI, 2008, p. 09)

ela reforça o estranhamento em comparar e escolher qual versão da história seria preferível.

A história a partir do tempo presente parece a mais óbvia para o ensino das crianças – é a que transita entre a compreensão das experiências e as leituras que se deseja fazer do passado – no entanto, ela também apresentou dificuldades.

É válido acrescentar que o estudo a partir do presente não segue apenas a lógica de retornar ao passado, mas enquadra-se como condição para que a criança apreenda a sua história de vida como mecanismo para ampliar o seu entendimento da história coletiva.

A determinação de um método para o ensino de história na escola primária pode ser compreendida como um processo em que a definição de história, os usos, a investigação e a produção de uma síntese histórica são lidos e interpretados de diversas maneiras. Contudo o ponto de partida para esse aprendizado é indicado por diferentes autores através do tempo presente.

Na apropriação da produção historiográfica para a síntese didática dos acontecimentos históricos, o método regressivo é sugerido como o mais adequado para esse aprendizado.

Nesse sentido, era exposto como recurso mais adequado o método regressivo. Para essa análise, a definição de Bloch é pertinente para compreender o processo de estudo histórico relacionado com o retorno ao passado: *Para reconstituir os vestígios quebrados das outras (películas), tem obrigação de, antes, desenrolar a bobina no sentido inverso das sequências* (BLOCH, 2001, p. 67).

O exemplo dessa apropriação pelo ensino primário é sintetizado na fala de Jonathas Serrano:

No curso primario, ao iniciar os alumnos no conhecimento do passado, é preferível partir da epoca actual ou contemporanea, caminhando por assim dizer para trás. O methodo regressivo – se em theoria parece inverter a ordem natural e logica dos factos – na pratica é o que attende as condições psicologicas das creanças. Ellas evidentemente se interessam mais pelo que as cerca, e só com maior esforço pelo que está distante, no tempo ou no espaço. (SERRANO, Op. Cit., p. 34)

Jonathas Serrano apresenta os pontos positivos do método regressivo na escola primária, advertindo que na escola secundária essa metodologia não surtiria efeito algum, pois utilizá-lo nos anos decorrentes seria prejudicial. Como regra enfatiza

que o seu uso deve ser feito de forma discreta como simples iniciação histórica sem aprofundamentos.

O educador demonstra o distanciamento entre a teoria e a prática, ao destacar em sua argumentação a relevância dessa estratégia na apreensão da atenção das crianças, ainda que ocorra a desconstrução da ordem cronológica.

Para reforçar a sua convicção, o educador carioca ainda destaca alguns teóricos que teriam feito uso desse método:

Foi KAPP, em 1834, quem inaugurou este methodo. Observava elle que as pesquisas históricas partem do presente para o passado. Em 1840 escreveu VORMBAUM o primeiro manual de acordo com taes idéas. Como defesa do methodo o autor citava o facto da gente do povo, em suas conversas, tratar primeiro do presente e depois compará-lo como passado. Além disso é principio assás conhecido que se deve partir do que se conhece e se vive para o ignorado ou o totalmente novo para nós. JACOBI sustentou que se deveriam dar saltos atrás e depois seguir progressivamente. NEUBAUER pondera que, prescindido igualmente estranhas ao alumno, o que não justifica uma inversão total. (Ibidem, p. 34)

Contudo ele não deixa claro o que nomeia de *caminhar para trás*. A iniciativa de começar uma conversa pelo tempo contemporâneo poderia ser apontada como corriqueira, contudo essa hipótese não responde a outra questão pertinente no ensino de história: a introdução de assertivas do presente para compreender o passado estariam relacionadas aos temas atuais e às necessidades do contemporâneo?

Tem-se desse modo, diferentes questões associadas a essa citação, e que servirão como proposta para pensar a história a partir do tempo presente. Como primeira problemática o uso do método regressivo no ensino de história, e como segunda a inquietação sobre os limites comparativos entre o fazer historiográfico e o uso desse método nas salas de aula.

Para tanto, o historiador Marc Bloch apresenta uma ideia sobre o método regressivo que pode ser comparada à afirmação de Serrano:

Acrescentem que, ao proceder, mecanicamente, de trás para frente, corre-se sempre o risco de perder tempo na busca das origens ou das causas de fenômenos que, à luz da experiência, irão revelar-se, talvez, imaginários. Por ter se omitido de praticar, ali onde se impunha, um método prudentemente regressivo, ou mais ilustres dentre nós às vezes se entregaram a estranhos erros. (BLOCH, Op. Cit., p. 67)

Embora Jonathas Serrano cite o método progressivo, quando comparado ao que Marc Bloch considera como metodologia pode-se observar uma diferenciação: não são os temas do presente que retomam o passado, mas as necessidades de se afirmar convicções entre mudanças e permanências que são levadas em questão pelos os historiadores no momento de analisar o presente como continuidade do passado. A defesa do progresso tem, portanto, um caráter determinante nessa discussão, pois é perceptível que os discursos formulados para compreender o passado a partir do presente, centravam-se na permanência da arquitetura, nos traços da cultura e principalmente, na percepção do que é selecionado para ser lembrado e melhor compreendido.

Considera-se relevante diferenciar a proposta de Bloch no que diz respeito aos aspectos dos documentos como vestígios e da história problema, pois essas definições não são características do período da pesquisa, nem as demarcações de estudos competem ao mesmo objetivo de pensar a história. Seguindo a lógica do ensino da história nesse período percebe-se um distanciamento entre o foi pensado por Bloch e o que estava em questão na história ensinada.

A advertência de Bloch para o uso desse método compreende questões que podem ser interpretadas como distintas ao relacionar o presente ao passado. O estudo do presente no caminho inverso não poderia resultar no deslocamento do atual para o pretérito como um caminho linear às avessas (LE GOFF, Op. Cit.)

Válido seria aproximar essas duas apreciações, desviando-se da tentativa de denegrir uma em função da outra, e tê-las como possibilidade de pensar a eficácia atribuída a esse método na compreensão histórica no seu uso escolar.

Se as comemorações desse período servem para exaltar os acontecimentos do passado, os motivos e as formas de comemoração devem responder às demandas do presente. Essa ideia é óbvia no ponto de vista dos usos da história na exaltação da nação e, parece naturalizada quando inserida por meio da construção das tradições nacionais. Visto dessa maneira, a perspectiva do método regressivo permite duas delimitações, que nesse primeiro momento não foram separadas, mas que merecem comentários mais detalhados: os objetivos políticos do presente selecionavam os pontos de chegada da regressão e os temas que precisavam ser compreendidos contemporaneamente questionando o passado. Em outras palavras, na fala de Jonathas Serrano, a necessidade de responder aos objetivos do presente, incluindo o ensino de história, faz com que o método regressivo

obtenha êxito. No entanto, na explicação de Marc Bloch, a reflexão a partir de perguntas do presente para o passado condiciona a ação do historiador e não se limita à justificativa política dos usos do passado.

Na primeira exposição, o presente é capaz de trazer o passado de volta, o que não acontece na segunda perspectiva. Ao considerar o entendimento da criança sobre o presente, o ensino ganha um aliado: partir de uma experiência comum. Não se trata de buscar no presente organizações mentais para entender o passado, como fariam os historiadores, mas da construção de uma lógica a partir da qual os alunos conheciam antes de tudo determinado tema.

Seguindo esse raciocínio, as relações de causa e efeito também aparecem nessa perspectiva para justificar o caminho inverso da linearidade do tempo, ou seja, para toda consequência a causa deveria ser apreendida. Contudo, antes de ter conhecimento sobre o que ocasionou o fato existia o resultado da ação. É interessante observar como a preocupação em partir da experiência real do aluno também se insere nos discursos dos autores que não se consideravam ligados ao escolanovismo, mas voltados para a assertiva de que os fins justificam os meios. Para apresentar a história pátria seria necessário alegar a importância dos fatos no processo final encontrado na contemporaneidade consoante uma ideia de progresso constante.

A escola preocupava-se em transmitir os conteúdos pelas gerações de brasileiros e não com a escrita da história. A necessidade de estabelecer leituras em comum entre os homens do passado, representados pelas gerações e as representações no presente e, principalmente, na projeção do futuro restringem na leitura tradicional dos eventos do passado condicionados a perceber as mudanças que lhe foram indicadas como consequências.

João Ribeiro demonstra essa preocupação na introdução de seu livro *História do Brasil*, no qual ele evidencia uma relação de semelhança entre a vida dos desbravadores do interior brasileiro e a vida dos homens comuns na atualidade:

Ao contrario, nas suas feições e physonomia própria, o Brasil, o que ele é, deriva do *colono*, do *jesuita* e do *mameluco*, da acção dos *indios* e dos *escravos negros*. Esses foram os que descobriram as minas, instituiram a criação do gado e a agricultura, catechisaram, longinquas tribos, levando assim a circulação da vida por toda a parte até os últimos confins. Esta historia a que não faltam episodios sublimes ou terriveis, é ainda hoje a mesma presente, na sua vida interior, nas suas raças e nos seus systemas de trabalho, que podemos a todo o instante verificar. Dei-lhe por isso uma grande parte e uma consideração que não é costume haver por ella, neste meu livro. (RIBEIRO, 1901, p.18)

A mesmice no comparativo de Ribeiro, denota a ideia de permanência como constância na vida dos homens simples, o que pode ser explicado pelo ideário nacionalista em preservar o que seria peculiar ao Brasil.

### ***A história do tempo presente: contemporaneidade***

Teria Deodoro proclamado a República na manhã de 15 de novembro de 89?

Por mais impertinente que pareça a pergunta, a verdade é que, até este momento, os próprios autores do novo regime, as próprias testemunhas do dia memorável, não nos puderam dizer, com exatidão, aquela minúcia predominante. Não se sabe até hoje, como e quando – o instante exato – se deu a proclamação da República.

E são passados apenas trinta anos. E estão vivos ainda os principais chefes do movimento revolucionário!

*Em história, trinta anos representam quase um nada. É quase o presente aberto diante dos nossos olhos. (grifos meus, CORRÊA, s/d, p. 101)*

A referência à Proclamação da República servia para os autores de livros de história situarem cronologicamente o tempo passado referente ao novo regime. No caso citado acima, Viriato Corrêa sintetiza uma indagação pertinente tanto ao trabalho historiográfico quanto ao ensino: como transformar o presente em passado, ou melhor, de acordo com o que ele aponta, qual a medida em anos que estabelece a passagem da dimensão atual ao passado recente. E, em sentido de uma interrogação: O que era contemporâneo ao homem?

As indagações acima podem ser indicativas de uma preocupação com o estudo da história do tempo presente, o que para alguns autores e professores de história confundia-se com a *história propriamente dita*. O problema é encontrado principalmente na justificativa dos autores ao realizarem uma revisão nas edições dos materiais de sua autoria.

Na publicação de *Lições da História do Brasil*, 1900, escrita por Joaquim de Macedo, a ampliação e revisão do conteúdo apenas acrescentou os últimos acontecimentos políticos de repercussão nacional organizados em ordem cronológica. Os demais temas não passavam por revisões historiográficas, nem eram incluídos novos dados.

Nessa edição, ele destaca ao final do texto introdutório: *Não passei além da proclamação da república (1889); os sucessos são ainda do dia de hoje e seria prematuro julgar-os n'um livro destinado ao esquecimento das paixões do presente e á glorificação da nossa historia.* (MACEDO, 1900, p.12)

Nesse período os estudos do tempo presente não são considerados como história, nem as demarcações temporais são definidas de maneira metodológica. Justificava-se apenas pela proximidade do tempo vivido pelo historiador. Além disso, na história política, o regime republicano selecionava os temas e as interpretações que o ensino deveria apresentar.

A seleção dos temas no programa de ensino permite observar essa questão. No programa do 4º ano do ensino primário, os últimos pontos do conteúdo anual correspondem à:

- i) A propaganda Republicana e a proclamação da Republica. Os presidentes. O que é hoje o Brasil. *Logar que o Ceará occupa na civilização brasileira.*
- j) *Valor da instrucção do povo e nosso atrazo a respeito. O futuro do Brasil depende da educação popular.*(grifos meus, Programa de ensino de 1920, p. 143).

As demarcações dos temas não são defendidas a partir do comum ao aluno, mas ao que precisava ser entendido no tempo presente como história. O ideário republicano possui mais representatividade nesse tópico da história. Nesse ponto o ensino moral e cívico está mais próximo da história pátria. O próprio conceito de história pátria foi formulado nesse contexto. Verifica-se que o uso das tradições e a criação de referências com o passado serviu como orientação e mesmo justificativa para o novo regime.

A história do tempo presente precisa ganhar uma dimensão específica: não se trata de estabelecer quais os suportes para a história da vivência presente, isso faz parte da sociologia, mas partir de considerações do presente para chegar o mais próximo do passado. Além disso, a apresentação da história do tempo presente nos materiais didáticos estava vinculada à noção de passado recente. A demarcação cronológica estabelecida correspondente aos primeiros anos da República se pauta em uma noção de história contemporânea.

Para compreender de maneira mais próxima essa definição os temas expostos no programa de ensino indicam o que seria a história do presente visando os objetivos do futuro. Em outras palavras, o Brasil e o Ceará são destacados por



suas grandezas através da história da evolução política que continuaria com as gerações futuras.

Outro aspecto relevante dessa demarcação é a grandeza do Ceará, incluído na história nacional. Cruz Filho aponta em seu resumo didático, citado anteriormente, como recorte contemporâneo, o Ceará:

O Ceará actual

18 – O inicio do ensino publico primario no Ceará data de 1759, com a inauguração de uma escola na aldeia de Caucaia, mais tarde Villa Nova de Soure, e de outra aldeia Paiacús, hoje Villa de Guarany.

O atraso geral do tempo, a pobreza da terra e a incúria dos governos determinaram a lentidão do desenvolvimento do ensino, sendo que em 1827 a Provincia contava apenas 22 escolas.

Durante a administração provincial, o mesmo estado continuou, sem que os governadores da Provincia encarassem a sério o problema da instrução das massas populares. Na vigencia do regimen republicano, pouca cousa, relativamente, se fez no mesmo sentido, chegando alguem a avançar que o analfabetismo era institucional no Ceará.

Por ultimo, no governo Justiniano de Serpa, este Presidente procurou encarar com mais largueza de vistas o problema, pondo á frente da Directoria Geral da Instrução Publica, reinstalleda em 1922, o professor paulista M. Bergström Lourenço Filho que permanecendo no Ceará cerca de tres annos, imprimiu direcção promissora ao ensino, cujos frutos ainda estamos colhendo.

Actualmente, conta o Estado uma Escola Modelo (curso de applicação pedagogica), 26 Grupos Escolares, 33 Escolas Reunidas e 367 Escolas isoladas, com uma matricula de cerca de 35.000 crianças dos dois sexos.

A Directoria Geral da Instrução Publica, que esteve sob a direcção do dr. Moreira de Sousa, cuja actuação sobre o desenvolvimento do ensino primario merece os mais francos encomios, é, actualmente, dirigida pelo sr. Antonio Paes de Castro.

O ensino superior é ministrado, no Ceará, pela Faculdade de Direito, instalada em 1903, pela Faculdade de Pharmacia e Odontologia e pela Escola de Agronomia.

O ensino secundario está a cargo do Lyceu do Ceará, fundado em 1845, da Escola Normal Pedro II, a que se acham equiparados diversos Collegios particulares e pelo Collegio Militar, instalado em 1919. (CRUZ FILHO, Op. Cit., p. 214-215)

A ênfase na educação é considerada pelo autor característica da história atual. O processo de expansão do sistema educacional no Ceará é a marca do progresso social e o avanço nos investimentos nas gerações futuras. A referência ao ensino não é exposta de maneira imparcial, a relevância do processo de desenvolvimento indicado nessa escrita destaca a necessidade da construção de escolas e espaços educativos. A grandeza da República está assentada no que é

alcançado na educação. Em outros trabalhos sobre a história do Brasil aparece a referência à educação como suporte para o desenvolvimento e como marca de uma nova fase para a sociedade brasileira:

Começou-se por crear em todas as capitães de provincia escolas normaes para formação do professorado primario; e em toda parte as administrações provinciaes emulavam com o governo do centro num esforço de alargar em todas as espheras a disseminação do ensino. (POMBO, Op. Cit., p. 282)

O livro *Nossa Pátria* de Rocha Pombo, presente na lista de obras a serem utilizadas nas escolas primárias cearenses, apresenta em seus últimos capítulos trechos da história nacional após a proclamação da República.

Lição LI- O que é hoje o Brasil

Para termos uma idéa do que é hoje o Brasil, seria preciso volver o olhar para traz, apanhar num relance o que fizemos aqui em pouco mais de tres seculos e meio de trabalho.

Veriamos, então, como nunca desfalecemos no esforço constante de crear aqui uma civilização que faça honra ao continente americano.

[...] Sem vaidade, podemos dizer que vamos para o futuro com toda coragem, levando á nossa frente um estandarte em que se lêem estas palavras por divisa: *Là fora, acima de tudo – a humanidade, que vai para Deus; aqui dentro, na grande Patria nossa tão amada – o culto que lhe devemos.*

Estamos, então, chegados ao momento em que é preciso dizer a nós proprios: nestes dias em que se procura tornar mais vivo ainda o sentimento da Patria, o que é muito grato aos nossos corações é sentir como é bela a nossa historia; como tem lances que nos commovem, e que mostram quanto é nobre a função que, com o concurso de outras tantas, a nossa raça vai ter na America.

Ao concluir, pois, estas lições, é muito natural que todo o nosso entusiasmo se volte para o pendão estrelado, e que o saudemos com orgulho, porque elle representa para nós o que temos sido, o que somos e havemos de ser no mundo. (Ibidem, p. 151-154)

As recomendações apresentadas por Rocha Pombo para entender a história republicana tinham um tom ufanista. O autor considera em sua fala aspectos da presença do Brasil na história americana como forma de configurar a participação dos brasileiros em batalhas e que o presente é o sentimento de amor à pátria.

Ao definir os brasileiros como povo pacífico, ele conduzia sua argumentação com o exemplo do Barão do Rio Branco a partir do qual poderiam ser enumerados os sucessos da pátria.

O objetivo de estudar o passado no discurso pátrio é presentificar os exemplos. Desse modo, é possível observar que as noções de história do tempo

presente também se orientavam pelos objetivos da história pátria, o que significa ordenar as narrativas a partir de uma lógica que prima pelo passado ressignificado como continuidade no contemporâneo. Essa perspectiva desconsidera a vida presente como ponto de referência das ações dos homens apontando para os modelos de conduta do passado.

Em resumo evidencia-se que esse modelo de escrita aponta duas possibilidades para pensar o tempo presente: o método pelo qual a criança deveria aprender a história, que não dispensava a compreensão da vida presente; e a exaltação do passado através do patriotismo.

Como argumento para as dificuldades em trabalhar a história presente – contemporânea, estaria a indisposição dos documentos como fontes históricas. Pode-se acrescentar que o passado deveria ser afastado do presente na perspectiva do processo de exaltação do pretérito apenas com o indicativo de atraso. A fabricação do passado nacional não abrangia o passado recente.

### ***A história no tempo presente***

A ideia fundamentada por John Dewey de que o problema em estudar o passado centrava-se no fato de que ele não pode ser vivido no presente, por ele não pode ser experimentado, é contraditória, o passado não poderia ser revivido em nenhuma dimensão. Contudo, essa ideia restringe-se ao argumento dos educadores em defender a dificuldade em ensinar história. Exige-se da educação uma possibilidade de experiência verdadeiramente socializada e intelectualizada.

A presença de vestígios, testemunhos e documentos do passado na vida presente era apreendida como forma de dar a ver o que ocorreu em outro momento. Os componentes e materiais utilizados nessa exemplificação do passado no tempo presente correspondem aos museus históricos, prédios antigos, objetos e documentos.

Para o ensino, justificava-se o uso desses materiais para que o aluno percebesse as comparações com o tempo presente. O passado retratado nesse discurso não corresponde apenas ao entendimento do que viria a ser a história contemporânea ou a história a partir do tempo presente como exposto nos tópicos

acima, mas a partir da presença de vestígios demarcados do passado. Nessa concepção o termo história confunde-se com o seu objeto de estudo: o passado.

A seleção desses materiais e lugares não é determinada pelos historiadores, mas por uma escolha pedagógica seguindo a dinâmica da seleção dos materiais didáticos. A passagem do tempo é medida pela presença da materialidade do passado através das casas e prédios antigos. Os monumentos e os *lugares de memória* deveriam compor o ensino a partir da história das cidades.

No programa do 2º ano primário, a história da cidade, segue o raciocínio da presença do passado:

2º ano – história da cidade; sucessão do tempo pelo exame dos velhos prédios ou monumentos. Ideia da fundação da cidade e colonização do Ceará. (Programa de ensino de 1920, p. 108)

No programa destaca-se a seleção de velhos prédios e monumentos, embora não houvesse a definição de edificações aos heróis da pátria ou mesmo o uso desses espaços para lembrar o passado. A justificativa para essa referência apresenta-se na exemplificação das construções, dos modos de vida de outrora e das imagens que servem para entender o passado. A comprovação do passado é fornecida por provas materiais.

A preocupação mais aparente era a valorização de um determinado acontecimento, desde a sua presença nos escritos históricos até a arquitetura (prédios antigos) e a presença de monumentos em homenagem aos vultos históricos para enfatizar a permanência de valores sobre o passado cearense.

Na fala da professoranda Aline Silva apresentada no capítulo anterior, pode-se perceber a necessidade de destacar e compreender os aspectos que permitiam às crianças a percepção dos acontecimentos pretéritos e das permanências com relação às características atribuídas para o estudo do passado. A ideia de evolução é recorrentemente abordada nos exemplos apresentados como estratégia de aprendizagem da disciplina de história.

A arquitetura dos prédios antigos é indicada nesse contexto como suporte para sustentar a inserção da noção de permanência do passado no cenário contemporâneo. Como justificativa para ampliar a compreensão da história pelos alunos, os argumentos utilizados pelos educadores apresentam a ideia de que os prédios, as casas e os objetos antigos poderiam presentificar, ou melhor, concretizar o passado na atualidade.

Em termos de pensamento concreto, inserido na perspectiva da aprendizagem ativa, a metodologia de uma experiência próxima do aluno, pode ser observada através do estabelecimento de traços comparativos e da permanência de marcas do passado na estrutura social do momento contemporâneo.

Retomando a história das cidades, complementa-se esse sentido em outro ponto do programa dos grupos escolares:

- a) História da cidade ou villa em que funcionar o grupo. O prof. chamará a atenção dos alunos para os edifícios mais antigos; para a denominação do lugar, das ruas e praças; para os usos e costumes em que se notem tradições da colonização portuguesa. (Programa de ensino para os grupos escolares, 2º ano, p. 130)

Na fala da normalista Aline Silva, ainda é possível incluir os sentidos para a apreciação dos espaços antigos na cidade de Fortaleza:

Perguntarei às alunas quais são as casas que elas acham mais bonitas aqui em Fortaleza. É provável que elas respondam o Majestic, o Iracema, o Moderno, pois quase todas conhecem esses prédios. Perguntarei: vocês viram quando elas estavam sendo feitas? É provável que alguma responda ter visto a construção do Moderno, do Iracema. Perguntarei então se viram fazer o Palácio do Governo, a Igreja da Sé, do Rosário. Todas responderão certamente que já os conheceram feitos. Pois bem, o Majestic, o Moderno, o Iracema que vocês viram quando estavam fazendo são as casas novas; o Palácio, a Sé, o Rosário são casas velhas porque já foram feitas há muito tempo. Dir-lhes-ei, então, que o Palácio, a Sé, o Rosário foram uma das primeiras casas que se fizeram em Fortaleza; que as casas naquele tempo eram muito feias, baixas, sem enfeites, como essas de que lhes falei; que as casas de hoje, são ao contrário daquelas altas e bonitas. (SILVA, Op. Cit., p. 239)

A professoranda constrói o seu discurso a partir das noções de novo e velho. Essa estratégia pedagógica da dimensão histórica presente na vida do aluno é iniciada na formação docente. A futura professora não sugere em suas práticas abordagens diferentes daquelas utilizadas nas aulas de didática. É válido destacar que não havia discussões sobre o processo de conservação, ou mesmo uma educação patrimonial. Nesse período os estudos realizados em torno da preservação e compreensão da arquitetura e dos espaços sociais são pouco relevantes, apresentam-se, sobretudo, como proposições comparativas entre o novo e o velho.

A mudança no espaço e no uso dos prédios serve como noção de qualificação a partir da beleza das arquiteturas. Os prédios analisados nessa fala não ganhavam uma nova visibilidade, ao contrário, buscava-se atribuir a mesma importância e os sentidos semelhantes que no passado lhe eram aplicados. Em outras

palavras, o uso dos espaços não é questionado, ou melhor, apropriado de maneira diferente ao pretérito, mas observados como atrasados e sem função na atualidade.

A comparação entre o belo e o feio, o antigo e o novo, os estranhamentos causados nessa relação restringia, na fala da aluna, a análise desses espaços apenas pela diferença em graus de evolução entre o antes e o depois. O edifício antigo, por manter-se intacto, é adjetivado de histórico. Não são necessários os discursos intelectuais, ou as formulações explicativas para os fatos históricos ocorridos nesses espaços, a sua constituição física já narra a história e em seus traços antigos misturam-se passado e presente. Embora a normalista não ressalte, essa análise aproxima-se da noção de memória como presença. Os monumentos e as celebrações demonstram a visão que o presente possui do passado: a capacidade de convocar o passado (AGAMBEN, 2009).

Visto a partir desse enquadramento percebe-se que não havia interesse em estudar a história política, cultural vivenciada nesses espaços. O estudo concentrava-se na verificação da capacidade dos alunos em assimilar os comparativos através da passagem do tempo.

Novamente Aline Silva indica em sua exposição argumentos sobre as transformações em Fortaleza para justificar a defesa para a evolução social:

Perguntarei às alunas, se elas acham que Fortaleza sempre foi o que é hoje. É provável que elas respondam que não. Dir-lhes-ei, então, que Fortaleza a princípio era apenas um forte (explicar-lhes-ei o que quer dizer forte, falando-lhes naquele que há aqui no Passeio Público e que com certeza elas já viram) que foi fundado (explicarei o significado dessa palavra) por Martim Soares Moreno, na praia vizinha à ponta do Mucuripe; que Martim fundou também uma capela com o nome de Nossa Senhora do Amparo. Explicar-lhes-ei, como, depois, Fortaleza, esse lugar, a princípio tão atrasado chegou a ter o adiantamento que hoje elas veem. Dir-lhes-ei que Fortaleza faz parte do Ceará e que o Ceará é um pedaço do Brasil, e, portanto, um pedaço da Pátria. (SILVA, Op. Cit., p.239)

É evidente que os problemas apresentados para o estudo da história nas escolas aproximam-se dos usos do passado também direcionado ao futuro. No entanto, a utilização de um método que unisse as dimensões temporais pode ser compreendida a partir dos seguintes desdobramentos: o passado como demarcação de inexistência: antes as cidades não eram organizadas como agora; e o progresso material do presente que distancia o passado da criança. A dificuldade dos alunos estaria nesse patamar, a necessidade de entender as relações entre o passado e o

presente como algo concreto. Em síntese, a arquitetura seria utilizada nesse processo de compreensão das mudanças e o futuro como espaço de progresso.

A recorrência a essas imagens do passado reproduzia no presente a sua permanência, a ocupação de um espaço que por si só transmite a sua temporalidade. Através de visitas a prédios antigos, as crianças viam os espaços de outrora. Embora se empregue o termo histórico, esses espaços são interpretados como permanências de usos sociais feitos anteriormente, a apropriação dos espaços remete também à noção de atraso. Nesses lugares o passado permanecia sem alterações.

Não se trata apenas de exaltar, mas de valorizar a permanência do espaço físico através das edificações antigas. Fazia-se referência à qualificação do espaço como histórico, servindo como apoio à imaginação histórica, na qual a curiosidade originada na fala da normalista ganharia ressonância na interpretação dos alunos. No entanto, essa compreensão está amarrada às leituras e decodificações estabelecidas pela noção de passado nesse ensino. A imaginação criadora, da qual a criança faria uso nesse processo de aprendizado condiciona-se ao meio no qual se vivia. A ampliação dos suportes imaginativos deveria obedecer ao meio social e ao nível mental do aluno.

Os comparativos estabelecem para a criança a compreensão de seu próprio tempo. E como destaca Manoel Salgado: *Pela operação histórica, o passado é domesticado segundo demandas e exigências do presente, construindo por esse caminho laços profundos com a memória e suas demandas* (GUIMARÃES, Op. Cit., p.52). Nessa perspectiva, o passado deve ser indissociável do presente.

A proposta de diminuição dos temas e ampliação de atividades de experimentação e pesquisa também é defendido nesse processo. A presença de museus e o uso de documentos históricos é apresentada por Joaquim Alves, em seu livro *Estudos da Pedagogia Regional*, no qual ele aponta questões peculiares ao ensino no Nordeste, através de uma avaliação do ensino no Ceará. No capítulo 6, ele destaca a temática dos museus escolares.

Os Museus Escolares não correspondem, na apresentação de Joaquim Alves, a partir do ensino moderno, apenas à temática histórica, mas esse componente didático deveria possuir coleções de antropologia, de artes, de história pátria e de ciências naturais para proporcionar ao aluno um conhecimento mais amplo. Com isso, ao assumir a existência de diferenças nos acervos, ele aponta possibilidades para o uso do museu como recurso didático.

Para o presente item foram destacadas as explicações sobre a organização das coleções de museus históricos:

Ora, os museus escolares têm outra finalidade, além da classificação de documentos, de fatos que se prendem á história nas suas diversas objetivações.

[...]42 – Os motivos criados pela Historia Patria podem trazer ao pequeno a curiosidade de ver objetivado o modo como se passou tal ou qual fato da nossa historia. As situações criadas pelos personagens que agiram naquele momento, a moda do tempo, os objetos usados, tudo consiste um motivo de interesse, de tal forma que a sua percepção trará a constituição do quadro historico colocado no tempo em que ele se verificou. Tais são as razões justificadoras das Pinacotecas e Museus Historicos.

[...] Na escola primaria a sua contribuição não deixa de ser valiosa, pois, a criança dos 12 aos 14 anos, experimenta a necessidade da aquisição de conhecimentos mais concretos a respeito da sociedade em que vive é prolongamento da que assistiu o desenvolvimento das atividades das gerações anteriores, que deixaram a documentação necessária para comprovar como se processou tal ou qual transformação social, assinalando as fazes de evolução por que passou, o desaparecimento dos velhos costumes e sua substituição pelos institutos criados ante á necessidade do momento vivido. (ALVES, J., Op. Cit., p. 98)

A visitação aos museus é descrita com possibilidade para a criança ver os cenários do passado e ativar sua curiosidade sobre o modo de vida dos homens do passado. A reconstituição desses cenários abordaria os aspectos gerais, porém a ênfase estaria concentrada nas graduações de progresso que as sociedades foram alcançando até chegar aos dias atuais. Desse modo, os objetivos para a exposição museológica não são determinados com a problematização dos objetos em sua dimensão simbólica, mas para alcançar o objetivo de reconhecer as mudanças do tempo e, principalmente os avanços.

O aprendizado concreto apontado pelo autor corresponde não apenas à materialidade do passado, mas ao que a visualização dos documentos proporciona às crianças.

As reconstituições despertam a atenção pela originalidade que apresentam os velhos documentos. As velhas armas de defesa da costa, nos tempos coloniais, podem motivar a reconstituição de toda a historia colonial: os assaltos dos flisbusteiros, ataques de índios aos nucleos coloniais incipientes, a marcha progressiva para a organização social. E assim, em todas as salas a criança encontrará novos motivos, novas oportunidades surgirão para os esclarecimentos de fatos que hoje as gerações escolares não compreendem como se tenham realizado, em virtude da profunda diferenciação que se processou em nossos costumes. (Ibidem, p. 99-100)



Embora os argumentos utilizados na apresentação dos materiais didáticos no ensino de história sejam diferentes, a explanação de Joaquim Alves e as considerações da normalista Aline Silva analisados nesse tópico possibilitaram perceber que os espaços históricos não eram tomados de maneira direta como suporte único para o aprendizado. As peças do museu, os prédios, os monumentos antigos não teriam sentido sem a intervenção didática. Ou seja, para estruturar a metodologia a ser utilizada na aula, o nível do aluno deveria ser verificado, assim como, as referências possíveis para a realização desse aprendizado, e não apenas utilizar os instrumentos de registro do passado sem a mediação didática defendida pelo escolanovismo.

### CAPÍTULO 3: O material didático e a materialidade do ensino de história

Em historia, o **todo** inicial não póde ser a genese biblica, ou evolucionista, do genero humano, com que se costuma preambular a historia, para logo depois, divagar sobre um amontoado de nomes, datas, factos, numerosas dynastais, narrações de perfidias, proezas gigantescas, triumphos occasionaes do crime, sem nenhum sentimento de naturalidade dos seus personagens, nenhum sentimento da realidade, nenhuma observação da alma humana, nenhuma visão de vida pratica. O **todo** inicial dos estudos da historia é a historia do proprio individuo, a da escola que frequenta, a da cidade que habita, consultando, o estudante mesmo, documentos, certidões de baptismo, monumentos historicos, inscrições, confrontando testemunhos e tradições. Depois, num encadeiamento inteligente, se passa ao estudo da historia patria, na evolução dos seus principios politicos, nos factos dominantes da sua formação, desenvolvimento, aspirações e glorias. (Revista de Ensino, ano XVIII, jun/dez/ 1918, p. 67)

O excerto acima resume as inadequações presentes no ensino da história na escola primária. Reforçando a defesa de uma narrativa histórica com sentidos práticos em uma perspectiva aproximada da filosofia da história.

Os enredos deveriam considerar sentidos da realidade, a história era permeada de comparativos acentuados. O uso da narração de histórias é apropriado como mecanismo de ensino da história do Ceará para crianças nas décadas de 1920 e 1930. Esse recurso apresenta-se como uma forma de estabelecer sentidos para o uso do passado como exemplo para a ação dos homens no presente.

Vale salientar que as narrativas sobre o passado que constituem os livros escolares também eram consideradas como objeto da metodologia do ensino de história. As publicações didáticas priorizadas neste trabalho tinham como objetivo principal abordar a história local estabelecendo conexões com a história nacional e eram destinadas a alunos e crianças. A análise dessas obras permite observar as experiências que esses sujeitos produziram e que são relevantes na elaboração da disciplina de história.

No presente capítulo busca-se examinar os materiais didáticos<sup>89</sup> indicados para uso no ensino de história nas escolas primárias cearenses. Pretende-se, desse

---

<sup>89</sup> Os materiais didáticos destinados à escola primária apresentavam construções para a história pátria, como aponta Circe Bittencourt, constituídas de: *histórias sobre as tradições brasileiras, informações sobre costumes indígenas, heróis nacionais e seus feitos. Biografias de figuras da história nacional engrossaram, frequentemente, o repertório desta literatura. Os livros de leitura que se constituíram como mais representativos na divulgação da história nacional foram os de Olavo Bilac, especialmente Contos Pátrios e Através do Brasil.* (BITTENCOURT, Op. Cit., p. 214)

modo, pensar a escrita sobre a história nacional e local destinadas às crianças presentes nas publicações indicadas para uso escolar.

Para a análise da diversidade de escritas didáticas é utilizada a divisão de categorias de Alain Choppin para o livro didático, em dois grandes blocos: os destinados especificamente ao uso escolar; e os que adquirem esta dimensão pela utilização que a escola faz deles. Em outras palavras, a segunda categoria trata das obras que não foram publicadas para exclusivo uso escolar, mas que ganharam notoriedade pela escrita acessível às crianças. Além dessas obras, utiliza-se nessa apreciação a publicação de um fascículo oriundo de um programa de radiodifusão para o público infantil.

Os temas e as abordagens são analisados a partir da narrativa da história com objetivo escolar que se diferencia da escrita historiográfica não apenas na especificidade do público, nesse caso os educadores também são incluídos, mas na linguagem figurativa presente nos textos. Os formatos e o estilo da narrativa tinham o objetivo de alcançar as crianças que frequentavam a escola assim como aquelas que ainda recebiam os primeiros ensinamentos em casa. As obras selecionadas possuem diferentes versões para a história ensinada.

Na tentativa de compreender o papel do livro didático<sup>90</sup> no recorte temporal desta pesquisa, faz-se necessário pensar no hiato entre os usos prescritos e usos efetivos que envolvem a investigação sobre a circulação temporal e espacial desse objeto. (CARVALHO, 2007)

A pertinência desses materiais deve-se à presença de mecanismos que representam de maneira diversa os mesmos temas da história pátria. As interpretações dos episódios históricos partem de construções textuais que enfatizavam as características peculiares dos personagens, aproximando-se em determinados trechos, da delimitação de perfis psicológicos. Em alguns casos, a escrita da história escolar demonstra a construção que o autor deseja para a leitura, criando para isso um perfil de leitor ideal. Os dados relativos à tiragem de exemplares

---

<sup>90</sup>Sobre a classificação de livro didático, é possível atribuir sentidos a partir do uso e do conteúdo presente nas obras. De acordo com Ricardo Ória, essa divisão apresenta-se da seguinte forma: *a) os manuais, que seriam as obras utilitárias de uma classe, concebidas com a intenção de servir como suporte escrito de uma determinada disciplina escolar; b) as edições clássicas ou leituras escolhidas, compostas de obras clássicas da literatura e da cultura, com comentários e anotações adequadas para o uso escolar; c) as obras de referências, integradas por dicionários, atlas, enciclopédias, compilação de documentos, etc; d) as obras para escolares, que compreenderiam um conjunto heterogêneo de obras destinadas a resumir, reforçar e exercitar os conteúdos educativos trabalhados pela instituição escolar.* (ÓRIA, Op. Cit., p.46)

e as edições posteriores a esse período estão em segundo plano, devendo-se observar que a repercussão desses livros no âmbito nacional não era decisiva para a sua seleção no uso escolar. Ao contrário, defendia-se que a qualidade do material seria o principal requisito de escolha.

As obras para uso nas escolas cearenses foram selecionadas na ocasião da Reforma de 1922, como consta na lista abaixo:

- Livros aprovados para uso nas escolas publicas
- 1º anno
- Para o aprendizado da leitura, pela palavração, nas escolas isoladas: *Leitura Rapida*, de Martinianno de Oliveira, ou *Cartilha das Mães*, de A. Barreto.
  - Para o aprendizado da leitura pela sentencição, nos grupos escolares: *Cartilha analytico-synthetic*, de M. de Oliveira, ou *Meu Livro*, de Thedoro de Moraes.
  - Para leitura, depois da *Cartilha*: 1º livro, de João Jopke; *Leituras Preparatorias*, da serie “*Coração de Creança*”, de Rita Macedo, ou *Paginas Infantis*, de M. de Oliveira.
- 2º anno
- Leitura diaria: 1º livro, de Erasmo Braga; ou 2º livro de João Kopke. *Leitura Suplementar*: **Brasil secco**, de Newton Craveiro e **Minha Patria** de Pinto e Silva.
- 3º anno
- Leitura Diaria: 3º livro, de João Kopke; 2º livro, de Erasmo Braga; **Brasil secco**, de Newton Craveiro ou *Saudade*, de Thales de Andrade.
- Leitura Suplementar*: **Brasil secco**, de Newton Craveiro; *Fábulas*, de Monteiro Lobato; **Nossa Patria**, de Rocha Pombo; *Poesias Infantis*, de Presciliana de Almeida.
- 4º anno
- Leitura diaria: *Leituras moraes*, de A. Barreto; 3º livro, de Erasmo Braga; ou **Atravez do Brasil**, de Bilac e Bonfim.
- Leitura suplementar*: **Anno Escolar**, do prof. Nogueira; *Sciencias naturaes*, em contos, de Rodolpho Theophilo; *Como se aprende a língua*, de Sampaio Doria; **Sombras que vivem**, de João Toledo. (Programma de Ensino para os anos de 1922-1923, página 149-150)

Os títulos elencados deveriam ser adotados nas escolas cearenses por indicação da Diretoria da Instrução Pública. As referências em negrito são os volumes estudados no presente capítulo<sup>91</sup>. Eles eram indicados para as lições de história pátria. As professoras eram orientadas a utilizar as obras em suas aulas, o que em alguns casos seria a sua única fonte de pesquisa sobre os temas históricos empregados no planejamento docente.

---

<sup>91</sup> Entre as obras destacadas, apenas o livro *Atravez do Brasil*, escrito por Olavo Bilac e Manuel Bonfim não foi analisado neste estudo por apresentar questões gerais da paisagem e história nacional. Prioriza-se as discussões referentes ao regional.

Os críticos, ou melhor, os avaliadores que decidiam sobre os livros a serem utilizados nas escolas prescreviam a leitura na infância como componente para o ensino cívico. Os livros resumiam aspectos de cada região e estruturam-se a partir do discurso de que o Brasil precisava ser conhecido pelos brasileiros e seguiam o raciocínio da visão prática e natural da realidade.

Inclui-se, ainda, o fascículo número 1 do programa radiofônico organizado e apresentado por Eusébio de Sousa, *História do Ceará para crianças*. Apesar de não ter sido destinado para uso nas escolas, o volume apresenta uma interpretação para a história cearense destinada aos pequenos, o que possibilita apreender referências para o ensino de história.

A lista de livros a serem adotados nas séries iniciais do ensino público primário no Ceará foi indicada pelo então Diretor da Instrução, Lourenço Filho. Pode-se argumentar ainda que não havia uma competição editorial entre os autores no Ceará e a organização de materiais didáticos não correspondia a um espaço *disponível* ou de interesse dos intelectuais.

Dividiu-se a análise das obras a partir dos critérios de relevância na perspectiva do ensino ativo. Os critérios para a seleção das obras levavam em conta a escrita do autor a partir da psicologia da infância, o domínio dos assuntos tratados na obra mediante a capacidade intelectual da criança e a didática do autor apresentada na forma de explicar o tema para o entendimento completo do aluno.

A possibilidade de uso dessas obras estava condicionada à eficiência do governo em fazê-las chegar às escolas isoladas e aos grupos escolares. Isso significa que a ausência dos livros nas escolas poderia não corresponder à sua inadequação para o ensino ou à reprovação dos conteúdos presentes nos volumes, mas à irregularidade na distribuição dos exemplares.

Importa ressaltar que as obras selecionadas faziam parte de um acervo destinado a evidenciar as características regionais do Ceará e do Nordeste brasileiro. Em específico, as obras *João Pergunta ou Brasil Secco* e *História do Ceará para crianças* tem como conteúdo a narrativa da história para as crianças cearenses.

Os livros *Sombras que vivem* e *Minha pátria*, assinados por professores de outros estados, possuem trechos que retratam aspectos e personalidades cearenses. Em destaque a obra *Sombras que vivem*, na qual João Toledo narra a saga de uma família cearense que ao fugir da seca encontra na região Norte a solução para o sofrimento vivido em sua terra natal.

Esse tema seria, segundo os autores, o que mais se aproximava das questões do ensino ativo no recorte espacial do Nordeste. A obra *João Pergunta ou Brasil Sêcco*, como o próprio nome do livro indica já denota um sentido para a identidade regional. São destacadas as características dessa região seca como pertencente ao território do Brasil para que as crianças nordestinas conhecessem a sua realidade.

Entre os pontos em comum das obras podem ser mencionadas as indicações dos autores para a forma como os alunos deveriam responder à leitura e as possibilidades de desdobramentos dessa interpretação para a aprendizagem. Acrescente-se a esse aspecto a elaboração de um discurso na escrita dos materiais e nas campanhas nacionais para o ensino histórico, além do diálogo entre a narrativa escrita e expressões do uso coloquial como questões que possibilitam a interpretação dos significados dessas produções na tentativa de aproximar a interpretação da criança.

Outro ponto considerável na apreciação das obras é que a construção de um método pode ser compreendida nas produções das escolas e sobre as instituições escolares. Nesse sentido, para compor o que veio a definir esse ensino é preciso pensar as produções sobre os temas históricos mais recorrentes nesse período e que podem estar relacionados à produção de um estudo específico da história.

A constituição do conhecimento escolar, nesse período, não diz respeito apenas à produção historiográfica, ao contrário, a cultura escolar definia através de outros mecanismos, os usos e ressignificações do conhecimento histórico na escola. Essas obras podem ser enquadradas no processo de escolarização na perspectiva da Pedagogia da Nação.

Nesse roteiro o ensino de história nas séries iniciais aparece com a proposta que prima pelo conhecimento dos alunos e de suas próprias histórias de vida. Cada autor organizou uma interpretação peculiar para esse objetivo do ensino histórico.

Além disso, o estudo das produções didáticas permite analisar as possibilidades do ensino de história para o público infantil como uma construção de identidades. Esse objetivo difere da ideia defendida pelo ensino moral e cívico, que também compunha o currículo desse nível, mas que se voltava para os exemplos morais e para o desenvolvimento das qualidades da cidadania em diferentes

disciplinas. Desse modo, interessa verificar as produções sobre a história local e a argumentação de sua importância nas lições escolares apresentadas nesse contexto.

Se a criança é o adulto em formação e a ela eram destinadas tantas iniciativas educacionais com o objetivo de prepará-la para atuar no crescimento da Nação, faz-se necessário entender como a história participava do quadro de exigências para a atuação social em um recorte, como os autores apontam, fidedigno à realidade da criança do sertão, do litoral, enfim do Nordeste brasileiro.

Diferentemente das produções apresentadas no capítulo anterior as obras analisadas no presente capítulo seguem dinâmicas ora ligadas à cultura histórica, ora aproximadas do gênero literário das narrativas infantis. Os contos, as historietas e fábulas possuem começo, meio e fim, o que na perspectiva da história ensinada não poderia ser diferente.

Contudo a fundamentação lógica de um enredo narrativo não era suficiente para explicar o passado. A orientação nacional de um pretérito em comum constrangia a utilização de qualquer historieta como fundo de verdade para determinado acontecimento histórico.

Além disso, como definiu Andréa Borges Leão, o estudo sobre a elaboração de obras para crianças também trata da apropriação da leitura, das linguagens empregadas para essa fase da vida, independente do uso de uma determinada disciplina escolar (LEÃO, 2012). A escrita, diferentemente da oralidade, estabelece outro tipo de linguagem e encaminha outros objetivos para a interpretação infantil. O aprendizado da criança quando relacionado à apropriação da leitura denotava uma interpretação diferente dos usos da oralidade. A criança precisaria assimilar as mensagens que constituíam os textos.

Esse aspecto relaciona-se à ideia de legibilidade do texto: a aquisição da leitura<sup>92</sup> e o processo de letramento. Essas etapas da leitura e compreensão do texto ganham importância, pois ao elaborar um código de interpretação a criança é vista como sujeito a construir identidades, no qual *a leitura é ao mesmo tempo apropriação, identificação e criação* (CHARTIER, 2002).

Essa apropriação relaciona-se às interpretações dos aspectos da disciplina de história a partir das noções básicas de história de vida, *tudo é recebido, segundo*

---

<sup>92</sup>Outra questão relevante do uso desse objeto cultural como fonte é a necessidade apontada pelos pesquisadores em demonstrar que a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita compõe a interpretação das produções didáticas com temática histórica. (ÓRIA, Op. Cit.)

a *maneira do recebedor* (BURKE, 2000, p. 248); a narração das histórias define-se, sobretudo, pela contação de fatos históricos unidos a contextos ligados ao núcleo familiar.

Quando os autores relacionam suas referências com o modo que a história deve ser contada, surge outra categoria de escrita. A descrição das ações dos heróis relembra à criança o modelo paterno e estabelece os padrões de conduta e exemplo para a infância. Olavo Bilac e Coelho Neto já haviam feito uso dessa estratégia ao transformar as histórias ouvidas em sua infância em narrativas presentes em seus livros.

A análise das produções didáticas deve ser mediada, principalmente pelo estudo das práticas de leitura e pela tentativa de alcançar as crianças por meio da escrita de livros com temas de história, cujo objetivo é a construção de uma identidade nacional: escrever a nação para as crianças. Para tanto, são observados dois mecanismos: narrar e construir para as crianças um Brasil de adultos fantasiados.

A história dos personagens apresentados no capítulo anterior ganhou outros cenários e eles protagonizaram outras cenas nessa escrita. A leitura do livro como objeto de uso infantil, nesse período, ainda exige como recurso de análise que os livros sejam entendidos como suportes das representações sociais fincadas em operações sutis de interiorização [...] *pelas quais os leitores constroem os sentidos do mundo* (LEÃO, Op. Cit.)

Aliás, a classificação dos livros em manuais e compêndios de história divide com os volumes citados na lista outra classificação, a categoria de livros escolares que possuem temas históricos em sua elaboração. Não se trata de livros de história, mas que apresentam versões de fatos históricos adaptados ao ensino.

Vale destacar que as publicações que possuíam temas de história não eram entendidas simplesmente como manuais para uso escolar. Ao contrário, elas eram avaliadas a partir de sua relevância nesse estudo para estabelecer significados para os conteúdos da disciplina. Em resumo, as versões da história nacional presentes nesses volumes também serviam como apropriações da linguagem e da escrita.

No mundo da alfabetização e do letramento, os livros lançados para o ensino de história pátria e indicados para as escolas primárias cearenses podem ser divididos em livros de leitura e didáticos. Essa classificação obedece aos critérios



estabelecidos nesta análise: o uso de material escrito nas escolas e a divulgação da narrativa histórica na constituição da nação.

No tocante aos conceitos pertinentes nesta análise, destaca-se a noção de regionalismo e história local, embora não reconhecidos com essa nomenclatura. A particularidade desse aspecto é a relevância atribuída ao estudo das características do sertão cearense e, sobretudo, a indicação de que as crianças deviam aprender a sobreviver ao clima e a outras características desse estado nordestino.

Segundo os autores, entre todos os acontecimentos da história do Ceará havia um problema comum: a seca (RIOS, 2006). Esse tema é o ponto de intercessão das escritas e também aparece como questão enfatizada pelos grupos de intelectuais para o uso da história como prática no ensino ativo das crianças do sertão.

Nesse caso, os livros destacados abordam a partir do ideário nacional versões distintas para um mesmo acontecimento histórico. Os autores utilizam de diferentes recursos literários e alguns unem esse recurso na apropriação do ensino ativo para alcançar esses objetivos. A pretensão de escrever a história para a infância relaciona-se à simplificação dos eventos do passado para que possam ser compreendidos.

Diferentemente da narrativa ficcional, que pode prescindir de fatos reais e apresentar um enredo independente da realidade, o uso da história considera a concepção dos enredos a partir de relatos reais com novos significados.

Nas obras *Anno Escolar* e *João Pergunta* as lições não se resumem à história. Os livros trazem textos sobre a geografia nacional, a higiene e os costumes do Ceará. O primeiro volume consiste em uma coletânea de textos e exercícios de aritmética, língua portuguesa, efemérides, história, geografia e lições de moral e civismo. O segundo exemplar estabelece como eixo central a criança nordestina e a partir do cenário do sertão, o autor descreve suas características físicas e culturais.

O uso dos livros na escola era dividido entre leituras diárias e leituras suplementares. Essa divisão consistia na organização da rotina diária das aulas. As leituras diárias eram prioridade na aquisição do conhecimento através dos materiais didáticos. Quando não havia o título indicado para determinado nível de ensino, principalmente nas escolas isoladas, recomendava-se que as professoras deveriam fazer uso de uma obra similar presente no acervo da instituição.

Independente do formato da narrativa, anedota, episódio, novela era forçoso atribuir *veracidade* ao relato para que as crianças percebessem o significado

da dimensão histórica. A visão do evento a partir dos personagens também é outro recurso literário utilizado pelos autores para ressaltar a atuação heroica. Nessa narrativa, a interpretação que o herói possui de seu próprio triunfo deveria ser apresentada em detalhes.

### ***Um inquérito pedagógico***

A *Revista Educação Nova*<sup>93</sup>, com circulação a partir de 1932, organizada pelo então Diretor da Instrução Pública do Ceará, João Moreira de Sousa, e contando como redator o professor Filgueiras Lima, apresenta como um dos propósitos do grupo responsável por essa publicação incentivar a *feitura e divulgação do livro escolar cearense* (EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

Entre os critérios para alcançar esse objetivo foi estabelecida a avaliação dos materiais existentes nesse período para uso da criança nordestina. Para tanto, um inquérito classificado como pedagógico foi publicado para apreciação dos inspetores escolares, professores e demais profissionais da educação cearense.

O objetivo do inquérito era avaliar, segundo a revista, os dois únicos volumes de livros didáticos escritos especialmente para os estabelecimentos de ensino primário do Nordeste brasileiro. Se havia uma responsabilidade em criar uma identidade para o Brasil na elaboração de sua história, as escolas cearenses deveriam encaminhar suas leituras e ensinamentos para a idealização de uma criança nordestina<sup>94</sup>. As publicações não ganhavam relevância apenas por fazerem parte do objetivo da educação pátria, mas também por critérios de aprendizagem que exigiam a preparação prévia da lição pelo professor.

Após a análise das questões, os professores deveriam encaminhar as respostas à redação da revista. Contudo ao consultar os números seguintes não foram encontradas referências ao inquérito em nenhuma edição. As obras que deveriam ser analisadas eram utilizadas nas salas das escolas cearenses: *João Pergunta ou Brasil*

---

<sup>93</sup>Segundo a apresentação do primeiro volume da revista, a publicação ratifica o ideal da Sociedade de Estudos Pedagógicos em apresentar um material de divulgação dos princípios da educação nova destinado aos professores cearenses. Ainda são citados outros grupos, os Círculos de Pais e Professores e o Conselho de Educação do Estado.

<sup>94</sup>A imagem do cearense presente nessa escrita aproxima-se da seguinte definição: *O matuto cearense, acostumado às privações da seca, seria, então, um ser complexo, variado, multiforme, audaz, atrevido, falador, estaria mais distante da maloca indígena, já caldeados, a sua compleição e seu temperamento, por uma série de cruzamentos raciais.* (FURTADO FILHO, *Apresentação*. IN: CARVALHO, Perfis Sertanejos, 2006, p 07)

Sêcco, de autoria de Newton Craveiro, e *Resumo Didático da História do Ceará*, escrita por Cruz Filho. A primeira obra é analisada em um tópico específico do presente capítulo, já a segunda obra foi apreciada no capítulo anterior.

O inquérito apresenta questões pertinentes ao uso desse material didático nas escolas. Assemelha-se a uma pesquisa sobre os procedimentos eficazes para o ensino, incluindo a análise dos livros como uma avaliação do método moderno. Perpassam pelo inquérito indagações a respeito da aprendizagem nas condições de complexidade dos temas apresentados às crianças.

As perguntas estão divididas entre os dois títulos e podem ser classificadas através de inquirições gerais que servem para ambos e interrogações específicas para as diferentes escritas.

No tocante ao livro de Newton Craveiro:

[...] Eis as perguntas do inquérito:

1ª. – Pode o “João Pergunta” ser adotado nos 3º e 4º anos dos nossos Grupos Escolares?

2ª. – A sua leitura deve ser feita diariamente ou constituir leitura suplementar?

3ª. – Que acha da sua organização didática? Obedece às diretrizes psicológicas, pedagógicas e sociológicas da escola renovada?

4ª. – O livro de Newton Craveiro adapta-se ao nosso meio físico e social?

5ª. – A sua leitura interessa verdadeiramente às crianças? São os meninos, ou as meninas que mais o apreciam?

6ª. – Quais os capítulos que despertam maior emoção na alma do educando? Há algum capítulo desnecessário ou que, ao invés de agradar, aborreça ou fatigue os escolares?

7ª. – Que pensa das gravuras que lhe ornem o texto? São poucas ou demasiadas? Oportunas ou impróprias? Desgraciosas ou expressivas?

8ª. – Que acha do seu estilo? É vigoroso e colorido, como o que se requer em obras destinadas à infância? As imagens surgem aí naturalmente, numa correlação íntima com os diversos assuntos tratados nas suas páginas?

9ª. – Obedece, na sua parte material, aos preceitos da higiene, em matéria de literatura didática?

10ª. Acha que, mesmo nesta hora de renovação dos métodos educativos, produziu o “João Pergunta” resultados satisfatórios?

11ª. – Conhece outro livro que melhor se ajuste às necessidades das escolas do nordeste? (REVISTA EDUCAÇÃO NOVA, volume 01, 1932, p. 39-40)

Apesar da extensão da fonte foi necessário apresentar as perguntas na íntegra para posteriormente abordá-las em questões pontuais. Nessa citação são

considerados aspectos relacionados ao material didático para a avaliação do processo educativo.

A didática da escrita e o formato do livro também estão presentes no inquérito como forma de estabelecer o nível de compreensão do aluno independentemente do professor. Desmembrando os pontos centrais do inquérito pode-se observar a relevância desses aspectos na metodologia de ensino.

Em 1932, quase uma década após a publicação da primeira edição do livro de Newton Craveiro, ocorrida em 1923, os dirigentes educacionais ainda se interrogavam sobre o seu uso nas escolas. Ao partir da noção de que as alterações propostas para o ensino devem ser consideradas a longo prazo, a questão mantinha-se atual.

Contudo, o questionamento pode ser alterado para verificar se as escolas conseguiram fazer o uso adequado desse material didático, pois um dos obstáculos para o avanço do aprendizado supostamente encontrava-se na utilização equivocada das leituras destinadas às escolas. Esse fator era acentuado pela ausência de roteiro ou mesmo uma formação pedagógica adequada para o docente nas salas de aula da capital e das cidades do interior. A adaptação da obra aos preceitos da pedagogia renovada não era indicada apenas pela leitura, mas precisava estar presente no seu uso escolar como modelos de prática educativa.

Outros pontos analisados nesse inquérito destacam as questões de gênero, a adequação com o nível mental da criança, a relevância dos temas, as imagens presentes nos livros e a agradabilidade da leitura para as crianças, assim como a capacidade do aluno para entender os fatos históricos sem a ação de um adulto.

Quanto à questão relacionada ao gênero, ao fazer referência às apreensões de meninos e meninas, o inquérito torna visível a fragilidade do ensino misto, demonstrando não haver temas nem aplicações específicas para cada sexo. As críticas que resultariam dessa avaliação não indicaram possíveis substituições no material, o uso de novas edições e, ainda, novas recomendações para o uso escolar.

Percebe-se nesse inquérito uma preocupação mais aparente com a opinião e a capacidade dos professores de expor críticas do que avaliar a adequação da obra didática. Nesse sentido, a pertinência do uso de imagens ou a leitura fatigante de algum capítulo deviam ser mediadas pelas diretrizes pedagógicas propostas pelo método moderno e a habilidade do docente em tornar o ensino agradável e proveitoso.

No tocante ao ensino de história, essa apreensão é perceptível na apresentação de cenas históricas dos acontecimentos e cenários presente nas narrativas dos livros. O pressuposto moderno orientava que não adiantaria preencher as páginas do livro sem a correlação das imagens com a história, o que poderia alterar a interpretação das lições que constituíam o livro.

Em geral, as questões para a obra de Craveiro não poderiam ser respondidas apenas com a leitura do material, deveria-se compreender também a sua utilização em sala de aula. Para isso, era preciso conhecer bem o público-alvo e dominar as técnicas e a metodologia do ensino chamado de moderno. Nesse sentido, as críticas ao material didático, nesse período, recaíam de maneira significativa na ação docente.

Quanto à higiene *em matéria* da literatura didática podem ser citados os critérios para a boa apreciação do livro: cores, formas, distância entre as linhas, extensão e harmonia entre elas, cor e qualidade do papel.

Já a perspectiva das questões relacionadas ao livro de Cruz Filho era diferente, como é possível observar a seguir:

1ª. – Está a “História do Ceará”, de Cruz Filho, á altura da mentalidade das crianças que frequentam os 3º e 4º anos dos nossos Grupos Escolares?

2ª. – O plano da obra satisfaz ás exigencias do ensino da historia nas escolas primarias?

3ª. – A ordem dos capitulos obedece aos postulados da psicologia educacional?

4ª. – O estilo em que estão vasados os capítulos consegue desenvolver a imaginação infantil, por meio de imagens vivas e apropriadas?

5ª. – As suas gravuras acompanham o desenrolar dos fatos historicos, de modo a torná-los realidades mais ou menos concretas?

6ª. – Pode este livro ser compreendido pelos educandos, sem explicações constantes do professor e sua conveniente aplicação aos quadros historicos e aos mapas geograficos?

7ª. – Acha que as suas lições podem influir diretamente na formação moral e civica do educando?

8ª. – Encontrou algum capitulo de efeito negativo para a complexidade da educação nova? Qual é êle?

9ª. – Conhece outro tratado de Historia do Ceará vasado em moldes mais modernos e mais consentâneos com as necessidades do nosso meio, na época atual? (Idem)

Na análise do livro *Resumo Didático de História do Ceará*, apresentado no capítulo anterior, as indagações apontam para a sua classificação a partir da definição de um texto próximo ao aluno. Seguindo o raciocínio da complexidade da obra, o

inquérito aponta, que caberia ao professor adaptar as leituras ao nível mental da criança, daí a relevância na escrita simples e direta dos autores.

O que se denomina como adequado à mentalidade infantil e a sua relação com a ordenação dos capítulos nada mais é que a organização dos temas a partir do mais simples ao mais complexo e não apenas em uma sequência cronológica.

Novamente o argumento da atuação do professor ganha relevância nessa abordagem. A orientação do professor poderia garantir a compreensão correta do aluno na passagem para a história do Ceará, ainda que o livro conte com ilustrações e figuras sobre os temas históricos. Como já observado, Cruz Filho apresenta uma perspectiva orientada por leituras historiográficas, o que não correspondia necessariamente ao entendimento do corpo docente. Para ele, a simplificação das ideias não significava uma qualidade historiográfica.

De forma superficial, a história contada através dos livros para o público escolar não possuía critérios científicos impostos pelo conhecimento histórico. Em primeira análise, esse aspecto distanciaria a produção dita historiográfica dos bancos escolares. A *filtragem* – simplificação – estabelecida para o conteúdo histórico constituía-se como solução para a sua divulgação no espaço escolar. No entanto, isso não significava tornar as coisas mais simples. Por outro lado, a exigência para que o professor esclarecesse as dúvidas dos alunos poderia ser confundida com o desconhecimento da narrativa histórica. Em outras palavras, as dúvidas apresentadas pelos professores ao serem questionados pelas crianças relacionavam-se, de maneira geral, à ausência de maior aprofundamento dos estudos sobre determinado evento histórico.

O que os educadores consideravam um estudo leve, ao alcance das crianças, de fácil compreensão, era realizado através de causos e contos que condicionaria as crianças ao riso, à descontração e ainda fariam com que elas aprendessem. No discurso pedagógico, a funcionalidade educativa da história pode ser percebida nos critérios avaliativos das obras.

Parece existir no inquérito uma intenção de reforçar a necessidade de materiais qualificados, contudo não são apresentados indícios de publicações realizadas pela Diretoria da Instrução Pública nem mesmo o incentivo para essa produção.

### 3.1. A Minha, a tua e a Nossa Pátria

Este item tem como objetivo analisar os livros *Minha Pátria*, de João Pinto e Silva e *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo. Dos livros presentes na lista para uso nas escolas cearenses os dois volumes possuem a linguagem mais simples e os textos suavizam os acontecimentos do passado em forma de historietas sobre a história nacional. O pensamento de que o amor à pátria evitaria as intrigas consiste no objetivo dessas obras de cunho cívico.

#### ***Nossa Pátria***

O livro *Nossa Pátria: Narração dos fatos da História do Brasil através da sua evolução com muitas gravuras*, de Rocha Pombo<sup>95</sup>, encaixa-se na perspectiva da Pedagogia da Nação. Essa obra segue a mesma organização temporal dos capítulos presentes em *História do Brasil: com muitos mappas históricos e figuras explicativas*, escrito pelo mesmo autor e publicado em 1925 pela mesma editora.

Rocha Pombo destacava-se pela divulgação da história do Brasil entre os escolares como estratégia de formar o caráter cidadão nos pequenos. A primeira edição de *Nossa Pátria* foi lançada em 1917, mas o volume analisado neste estudo corresponde à publicação de 1925.

Como outras obras didáticas desse período, *Nossa Pátria* foi encomendada pelos irmãos Weiszflog, em 1916, fundadores da Companhia Melhoramentos de São Paulo, para ser publicada como manual destinado ao público infanto-juvenil. O livro foi definindo pelo autor como um resumo da coleção *História do Brasil*, que reunia em 10 volumes a síntese da história nacional para o uso no curso superior e ensino secundário.

A sinopse de cinco séculos de história brasileira que apresenta no final do livro *Nossa Pátria* arrola os mesmos tópicos da coleção ampliada, embora os itens sejam mais detalhados na edição para o curso secundário.

A narrativa do pequeno volume constrói-se em torno da República, os demais temas são citados em ordem cronológica da história política brasileira. A

---

<sup>95</sup> José Francisco da Rocha Pombo nasceu no Paraná em 04 de dezembro de 1857 e faleceu em 26 de julho de 1933, no Rio de Janeiro. Foi membro do Instituto Histórico, professor de história da Escola Normal do Rio de Janeiro. A obra de Rocha Pombo é citada no decorrer deste trabalho através de referência feita ao escritor por outros intelectuais. Entre suas obras destacam-se: *História da América* (1900); *História do Brasil* (Coleção publicada em dez volumes entre os anos de 1905 e 1917).

definição de pátria brasileira presente nesse volume segue a lógica da homogeneidade e do progresso nacional. O passado é repetido, linear e progressivo, bastando, portanto, adaptá-lo às necessidades do século presente (ARAÚJO, Op. Cit.).

Ao todo são 51 capítulos<sup>96</sup> divididos entre os símbolos pátrios, resumo de eventos históricos e biografias de brasileiros ilustres. Todavia, Rocha Pombo define *Nossa Pátria* como um livro simples ao compará-lo com outros volumes de sua autoria. Para o autor não caberia no aprendizado infantil uma escrita erudita e preenchida por pormenores da história contendo citações de documentos históricos, mapas e outros episódios da história nacional.

A obra é introduzida com as representações dos símbolos nacionais, em destaque a bandeira. Há ainda uma imagem de duas crianças, uma menina e um menino, com o pavilhão nacional. Na gravura o menino ergue a bandeira enquanto a menina a beija. A ilustração acompanha a definição de pátria:

Pátria! – terra de nossos pais; onde viveram nossos avós; onde temos as recordações da nossa vida e da nossa família; onde tudo nos fala á alma – campos e mares, florestas e montanhas – e onde parece que até as estrêlas e os próprios ares nos alegam mais que os outros céus! (POMBO, Op. Cit., p. 06)

O pertencimento à terra natal, segundo a defesa de Rocha Pombo, precisa ser sentido através da língua em comum, da mesma religião, e a veneração aos mesmos antepassados. Em síntese, é preciso conhecer a pátria para amar e admirar para continuar. Os laços morais deveriam unir os povos, ao contrário da inveja e do ódio, sentimentos que levariam à guerra. Sobre as batalhas, há um destaque na escrita de Rocha Pombo para a Guerra do Paraguai e nos desdobramentos desse

---

<sup>96</sup> O índice da obra apresenta os seguintes capítulos: 1. *Nossa Patria*; 2. *A Bandeira da nossa Patria*; 3. *A nossa Independencia*; 4. *José Bonifácio*; 5. *A Terra e a America*; 6. *D. Henrique – o Navegador*; 7. *Descobrimto do Brasil*; 8. *A primeira colônia*; 9. *Os índios*; 10. *Os africanos*; 11. *Os europeus*; 12. *Como se começou a fazer o governo da colônia*; 13. *Os Jesuítas*; 14. *Fundação de cidades e villas*; 15. *Como se vivia nas villas*; 16. *A vida nos sítios*; 17. *Quilombos*; 18. *Tempos que passaram*; 19. *O que era paiz*; 20. *Como a terra foi cobiçada por estrangeiros*; 21. *Tentativas de francezes*; 22. *Tentativas dos hollandezes*; 23. *Sentimento de pátria*; 24. *Os bandeirantes*; 25. *As minas*; 26. *Como rei de Portugal governava o Brasil*; 27. *Os impostos e os abusos*; 28. *Como foram os colonos ressentindo-se do rei*; 29. *Como os colonos mostraram os seus ressentimentos*; 30. *Ainda outros males*; 31. *Não era possível continuar*; 32. *O rei no Brasil*; 33. *Retirada do rei*; 34. *O grito do Ypiranga*; 35. *Retira-se D. Pedro I*; 36. *O governo da Regencia*; 37. *O governo de D. Pedro II*; 38. *Pelos nossos vizinhos*; 39. *Ainda pelos nossos vizinhos*; 40. *Vamos agora libertar o povo paraguaio*; 41. *Destruimos a tyrania de López*; 42. *Progressos do Brasil*; 43. *As nossas letras, artes e sciencias*; 43. *Grandes reformas*; 44. *A abolição*; 45. *D. Pedro II e a monarchia*; 46. *A Republica*; 47. *Organiza-se o governo republicano*; 48. *Firma-se a Republica*; 49. *Governo da Republica*; 50. *Governo da Republica*; 51. *O que é hoje o Brasil*.



acontecimento para a história nacional, principalmente para os eventos políticos que favoreceram a constituição da República.

O conhecimento da história dos antepassados serve, segundo Rocha Pombo, para estabelecer o sentimento de amor à nação. Ele utiliza o sentimentalismo para ilustrar os objetivos do livro: *escrevi este livrinho com todo o meu coração*. As narrativas presentes nessa obra são constituídas a partir de valores morais que norteiam as ações das personagens da história nacional.

A estratégia de narrativa também estabelece a comparação entre o passado e o presente: naquele tempo não havia isso, as coisas eram escassas etc. A sua escrita segue a narrativa de formação do Brasil baseada nas três raças: os índios, dos quais os brasileiros herdaram a altivez; os africanos, que marcaram com a amorosidade o caráter da gente desta terra; e o português que trouxe a virtude da inteligência.

Entre os episódios da história nacional na seleção apresentada nessa obra, Rocha Pombo destaca a narrativa da escravidão. A sua escrita apresenta algumas contradições, como no capítulo sobre os Quilombos, no qual ele narra a vida dos negros que trabalhavam nos engenhos. Ao afirmar a rapidez com a qual os africanos começaram *logo a entender a língua dos brancos*, o autor, nas linhas seguintes, conclui que a comunicação dos grupos de escravos era interna, pois *lhes era difícil aprender de pronto a língua dos brancos*. (Ibidem, p. 56)

O autor segue narrando o sofrimento africano:

O africano é preto por causa do clima da Africa, que é muito quente; mas é uma raça muito boa, principalmente de muito bom coração.

Quase todos, em vez de odiar, ficaram logo querendo bem aos senhores. Sobretudo as mulheres foram grandes amigas das creanças.

Trabalhadores, obedientes e muito espertos, os africanos fizeram muito pelo progresso do nosso paiz.

Soffreram bastante sahindo lá do meio dos seus; e ás vezes o sacrificio para eles era tão grande que chegavam a morrer de saudade.

Afinal a raça foi recompensada, pois os descendentes daqueles pobres escravos hoje são iguaes aos antigos senhores, e sem duvida muito mais felizes do que os parentes que ficaram lá na Africa.

Hoje, somos todos como irmãos. (Ibidem, p.83)

Para ilustrar as suas descrições o autor utiliza gravuras, principalmente de Debret, e pinturas, como *A Primeira Missa* de Victor Meirelles. Também existem

imagens dos principais políticos do Brasil, monumentos históricos, objetos, paisagens, a apresentação de costumes indígenas, mapas. No quadro das artes e ciências, figuram imagens de alguns dos mais destacados representantes da intelectualidade brasileira como Castro Alves, José de Alencar, Taunay e outros. Esses recursos eram indicados aos professores para serem utilizados em suas aulas.

Sobre a consolidação do governo republicano, o texto não apresenta as revoltas desse período pelo nome, elas aparecem apenas como crises no decorrer da administração dos presidentes. A figura do governante surge nessa narrativa como centro dos acontecimentos. Na apresentação do período imperial, Rocha Pombo constrói uma imagem distante de D. Pedro I, já D. Pedro II ganha notoriedade no período republicano.

A constante preocupação com o público leitor já aparece na apresentação do *livrinho* de leitura sobre a história pátria. Comparando a inteligência infantil aos homens simples do povo, Rocha Pombo dedica a obra aos *pequeninos* que estavam a cursar as primeiras letras. Percebe-se claramente a intenção de mostrar os aspectos gloriosos da pátria por meio dos símbolos de suas vitórias que representavam o Brasil de maneira direta. Não se ama o feio, o imperfeito. Essas definições ajustavam-se ao discurso moral das tradições.

O capítulo sobre o cotidiano nas vilas traz descrições das funções da mulher na casa, principalmente na costura e na cozinha. Os comparativos, principalmente destacados na ausência de técnicas e a diferença nos modos de vida, são claros nessa lição. Os homens *assinavam em cruz*, pois não sabiam ler e escrever, porque não havia escolas; as mulheres tinham dificuldades para fazer a comida porque não havia água encanada, nem fogões, nem fósforos.

As referências à vida da criança também foram utilizadas, nesse caso, para ilustrar as dificuldades do cotidiano das vilas.

As villas e cidades, naqueles tempos, não eram como hoje.  
Além de mal construídas as casas eram muito tortas as ruas;  
não eram calçadas, nem tinha iluminação.  
Por isso, de noite quasi nunca saíam os moradores; e  
quando saíam levavam sempre adiante um rapaz com uma lanterna,  
ou mesmo com um facho acceso. (Ibidem, p.45-6)

Mesmo que a vida no passado fosse precária, diante dos obstáculos, havia a amizade entre os homens na constituição das vilas. Homens simples que se uniam

para trabalhar a lavoura, auxiliando-se através da cordialidade. Para ilustrar essa situação, Rocha Pombo utiliza uma gravura chamada muxirão ou pizeirão.

No relato da independência não há informações sobre o acontecimento, apenas descrições das comemorações, que, segundo o autor, aconteceram em 7 de setembro de 1822. Logo em seguida, ele apresenta a figura de José Bonifácio como responsável por constituir o Brasil como nação, considerando-o como patriarca da independência. O príncipe português, Dom Henrique, foi destacado no episódio das Grandes Navegações, como comandante dos homens corajosos que desbravam os mares, dentre eles Cristovão Colombo.

A obviedade dessa descrição é justificada pelo objetivo do livro em ser instrumento de leitura inicial para as crianças, diferentemente de um compêndio ou livro de lição das coisas. Em resumo, as narrativas presentes nesse *livrinho* constroem a partir de perfis de nacionalidade a partir de outras escritas de Rocha Pombo, mas que figuravam de maneira relevante no imaginário infantil.

### **Minha Pátria**

Effectivamente, conhecer o aluno uma série de factos isolados da nossa Historia sem lhes compreender as ligações respectivas, por falta duma boa ordem na sucessão dos mesmos, nada lhe aproveita á educação civica e moral – elevado e nobilíssimo objectivo a que deve tender o ensino da Historia-patria – e isso porque a idéa de conjunto, embora singelissima, despida de superfluos detalhes, fica sacrificada. (SILVA, 1916, p. 07)

O livro *Minha Patria*<sup>97</sup>: *Ensino da Historia do Brazil no Segundo Anno do Curso Preliminar* foi publicado em 1916. Em sua escrita preliminar, que serviria como advertência para os professores que utilizassem a sua obra em sala de aula, João Pinto e Silva<sup>98</sup> constrói uma justificativa para adequar o ensino de história pátria ao

---

<sup>97</sup> Consta nessa edição que o livro foi utilizado nos estados de São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Maranhão, Paraná, Bahia e Rio de Grande do Norte. Os capítulos que compõe o livro são: 1. *O rei feliz*; 2. *O caçador*; 3. *Em passeio*; 4. *O lavrador e seus filbos (I)*; 5. *O lavrador e seus filhos (II)*; 6. *Os ciganos*; 7. *O industrial*; 8. *Tio Pedro (I)*; 9. *N a aula de leitura*; 10. *Os Palmares*; 11. *O mau afilhado*; 12. *O que faz a ambição*; 13. *Ainda a ambição Tio Pedro (II)*; 14. *Magdalena*; 15. *O dia 21 de Abril*; 16. *No Jardim botanico*; 17. *O museu*; 18. *Férias*; 19. *Uma lição bem aproveitada*; 20. *No Grupo – escolar*; 21. *O Pantheon (I)*; 22. *O Pantheon (II)*; 23. *Os escravos*; 24. *A Republica brasileira*; 25. *A bandeira (I)*; 26. *A bandeira (II)*.

<sup>98</sup> João Pinto e Silva foi inspetor distrital escolar do município de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo. Outras obras do autor: *Meus Deveres* (1916); *Terceiro Livro de Leitura* (1929); *Cartilha do lar* (s/d).

curso primário. A advertência consiste em explicar sobre a conciliação entre a história como disciplina e o ensino aplicado nas escolas. Segundo o autor, a ressalva não descarta a dificuldade intrínseca à disciplina histórica, o que tornava, por vezes, sem atrativos para a criança nessa fase do aprendizado.

Nesse discurso não há uma preocupação em indicar a relevância da história para a formação do cidadão, mas destacar que para suprir a problemática do ensino dessa disciplina vários métodos foram criados para torná-la *amena, de modo a despertar no aluno interesse e gosto por tão útil quanto necessário estudo* (Idem). A preocupação nesse ensino em tornar a história atrativa aos alunos era comparada à importância dispensada ao ensino moral e cívico, que ao contrário não era alvo da antipatia dos alunos.

Apesar de não especificar os métodos e as leituras realizadas nesse período para a renovação do ensino de história, o autor de *Minha Pátria* recomenda o uso de biografias dos *grandes homens* e de gravuras para explicar sobre os acontecimentos do passado. Embora defenda a utilização de diferentes recursos didáticos, João Pinto e Silva, considera algumas desvantagens no uso desses materiais no ensino, sem que o professor utilize de maneira adequada e aproxime as interpretações do nível infantil.

Como analisado anteriormente, o uso de biografias é um ponto comum na escrita escolar. Acrescente-se, aliás, que o exemplo da vida de grandes homens era usado também em outras disciplinas escolares como um perfil literário para a narrativa da história nacional.

Contudo o formato das biografias e a escolha dos personagens não correspondia ao mesmo modelo nos diferentes autores. João Pinto e Silva considera, sobretudo em sua seleção e os personagens da história militar e política do país. Se a biografia aparece sua obra como recurso didático de transmissão eficaz, ele também aponta como falho em seu aspecto educativo. A seleção de episódios a partir da trajetória de um indivíduo é uma condição intrínseca ao método biográfico. Assim, o dilema apresentado por João Pinto e Silva concerne à seleção dos nomes biografados e o isolamento da narrativa de uma vida de outros acontecimentos da história pátria.

Para essa argumentação ele recorre à banalização da história a partir do fazer historiográfico, mesmo que admita que a história por si mesma seja considerada de difícil compreensão. Contudo embora aponte a dificuldade na transmissão do fato histórico, João Pinto e Silva não poderia consentir em sua exclusão dos programas

de ensino. O autor de *Minha Pátria* caracteriza essa ação como antipedagógica, caso fosse utilizada como justificativa para retirar determinados temas da sala de aula.

A ordem cronológica também ganha relevância nesse discurso. O recurso da demarcação temporal não deveria ser abandonado. A cronologia torna-se responsável pela enumeração de eventos. Contudo, a demarcação temporal dos fatos não deveria orientar a finalidade da disciplina, e o seu uso demasiado nas lições causaria um desgaste no aprendizado e uma aversão ao estudo. Dessa forma, a ordem cronológica não deveria significar o detalhamento dos fatos, *rebuscar meramente accidentaes; isto é que é inútil e fastidioso; isto é que degenera em preoccupação ridícula, por pedantesca.* (Ibidem, p. 08).

A ordem cronológica e a seleção dos fatos históricos aparecem como estratégias metodológicas para condicionar o entendimento das crianças e servem como exigência para evitar desordem do estudo. João Pinto e Silva estabelece a sequência cronológica na ordenação dos capítulos de sua obra, contudo, não indica a datação de todos os acontecimentos referidos.

Segue a sua explicação:

Quanto a esta objeção, convém notar, em primeiro lugar, que não há enumerações inúteis no estudo da Historia, porquanto as enumerações são da propria essência da materia; ellas assignalam dum modo positivo, uma evolução lenta e natural, no tempo e do espaço, que a ninguém é dado modificar. Depois, a Historia é um facto evolutivo, por excellencia; seu estudo, mais do que nenhum outro, não admite soluções de continuidade mórmente quando se trata da nossa Historia, em que a chronologia marcha numa sequencia tão logica de acontecimentos, apresentando, quase sempre, uma analogia tão nítida entre a nossa vida individual e a collectiva, que modificar-lhe a ordem e sucessão dos factos a desvirtuar-lhes a integridade propria. Além do que, a concepção hodierna da Historia conduzindo-nos á apreciação do progresso material e moral da humanidade, não póde divorciar-se da chronologia, porque é esta justamente que nos marca as diversas phases esse progresso, offerecendo-nos, portanto, uma excellente ordem de estudo.

Em segundo lugar, seguir a ordem chronologica é acompanhar os factos que não podem ser omittidos, sem graves prejuízos para posteriores conhecimentos do assumpto.

Seguir a ordem chronologica é acompanhar os factos que, pela sua propria natureza ou pelos vultos que nelles figuram, inspirem ao educando o amor pelas grandes causas e pelos grandes homens.

[...] Entretanto, não difficil, sem sacrificar a chronologia no que Ella de necessidade e sem aversão para o alumno, conduzil-o a uma simples idéa geral da Historia-patria. (Ibidem, p. 08-09)

Para contar a história não basta o fato; o escritor precisa estar apto a corresponder aos objetivos dessa escrita: agradabilidade e suavidade para a leitura dos pequenos. O dilema sugerido nessa explanação pode ser sintetizado na ideia de que a criança deveria aprender sem fatigar-se dos assuntos abordados. No entanto, realizar tal façanha era o desafio que significava aceitar a proposta do ensino de história sem dificuldades.

As historietas e os contos deveriam corresponder à compreensão da criança, à inteligência infantil.

É preciso, porém, que essas historietas sejam formuladas de modo a poderem compreender a criança no momento psicológico em que o seu espírito, interessado pelo que estiver compreendendo, aceite sem dificuldade, sem esforço, com o verdadeiro prazer, enfim, as noções que ellas devem encerrar ou que dellas devem decorrer.

Para isso, historietas serão *arranjadas* (é o termo) com habilidade: ora tratarão dum facto geral, fácil de sêr particularizado com applicação á *Historia-patria*; ora se subordinarão ao methodo análogo; ora, ao comparativo; tratarão, em summa, de conduzir sempre a criança ao conhecimento do facto historico, dum modo suave, despertando-lhe o gosto pelo assumpto. (Ibidem, p.09)

A diferença entre o livro de João Pinto e Silva e os outros da lista é a leitura para principiantes, uma definição simplória da história, mas que qualificava o aprendizado das primeiras letras. Se há uma classificação na literatura escolar, *Minha Pátria* pode ser definido como livro de leitura<sup>99</sup>, como indica o autor, um livro para principiantes. Vê-se que em comparação a outras obras, que apresentam estudos mais aprofundados, ao menos na fala de seus autores, com metodologias específicas para o ensino primário, o autor do livro *Minha Pátria* não apresenta tal preocupação em sua apresentação.

A escrita de João Pinto e Silva é composta de metáforas e como ele pondera, de analogias e comparações.

Nella havia *extensas mattas-virgens*, sempre verdejantes. Seus campos *imensos*, na Primavera cobriam-se de flores belíssimas e perfumosas. No céu, dum azul *puro e sereno*, deslisavam nuvemzinhas alvas, alvas com *flócos* de algodão. Por toda a parte havia abundancia de rios, *regatos e rumorosas cachoeiras*. Frutos saborosos pendiam das arvores. Por todos os lados via-se uma

<sup>99</sup> Quanto à classificação dos livros, Escolano classifica: a) *livros de iniciação: obras destinadas a ensinar as técnicas elementares da leitura e escrita*; b) *séries cíclicas: textos de diferentes níveis de complexidade que expõem os conteúdos de forma graduada*; c) *modelos enciclopédicos: textos sintéticos que procuram reunir em um só volume toda a cultura escolar*; d) *livro-guia: são todos aqueles que se anunciam como manual, curso, programa de uma determinada disciplina escolar*; e) *livro consulta: livro auxiliar que complementa os textos básicos*; f) *livro ativo: como os cadernos de atividades, fichas de exercícios, em que o aluno intervém diretamente*. (ÓRIA, Op. Cit., p. 45)

multidão de passarinhos de variadas cores. Outros animaes, de diversas fórmãs e tamanhos, povoavam as florestas.

Essa terra encantadora era ainda muito rica em minas de ouro e de ferro, bem como em diamantes e outras pedras preciosas.

Crescia tambem ali um vegetal *denominado pau-brasil*, de madeira vermelha como a braza.

Por isso deram á terra descoberta o nome de Brazil.

Brazil é a nossa querida *patria*, até hoje bela e rica como outr'ora. (Ibidem, p.14)

O método comparativo indicado na advertência não correspondia ao uso de diversos conceitos históricos ou episódios da história nacional em relação aos diferentes estados, ou à história universal, mas ajustava-se à narrativa de causos e contos a partir do tempo presente para explicar o cenário brasileiro em tempos pretéritos.

Todavia, podemos afirmar que nelle procuramos sempre alliar á simplicidade á propriedade dos termos, a correcção da phrase; á naturalidade das imagens, a singeleza e verdade dos conceitos.

[...] Não é, e nem poderia sêr, um livro de literatura scintillante, primorosa, como o imaginam aquelles, por não saberem ou não quererem estabelecer a distincção entre literatura didactica e literatura propriamente dita, acoimam de mal escritos, inuteis prejudiciaes e quejandos os livros didacticos que não vêm recheados de conceitos transcendentaes de envolta com termos hyperbolicos, pachorrentamente enxertados em phrases retumbantes e campanudas. (Ibidem, p. 10)

Desse modo, João Pinto e Silva continua sua apresentação indicando diferentes problemas na escrita da história escolar:

Quanto á *banalidade dos assumptos* – outro *Achilles* da critica atrabaliaria, no seu açodamento systematico de destruir, *mas só destruir* – convenhamos que um livro destinado a creanças não banal, porque as narrações nelle contidas tratem de factos vulgares communs. É assim mesmo que elle deve sêr: - o que é familiar tambem se torna *natural* e é este um ponto de capital importancia a attender na educação infantil.

Segundo o mesmo plano deste, pretendemos escrever, mais dois livros, sendo um para o *terceiro* (1) e outro para o *quarto anno* preliminar, nos quaes, de conformidade o desenvolvimento intellectual dos alumnos que frequentam esses *annos*, e vasados em moldes mais elevados, surjam, a pouco e pouco, as ampliações que este não deve comportar.

Desse modo, pensamos que, no fim de seu curso, o alumno virá a adquirir conhecimento regular da Historia-patria. (Ibidem, p.10)

A ideia de simplicidade na escrita confunde-se com a vulgarização da história. Para além dos problemas de conteúdo, ele defende sua obra ao mesmo

tempo em que demonstra discordâncias com o modelo de apresentação das sínteses históricas. Os problemas apresentados em seu texto não dizem respeito a questões pedagógicas, mas concernem à relevância da história pátria em comparativos de evolução social.

Além das considerações preliminares do autor que se restringe à cronologia, não foram identificadas outras questões metodológicas quanto ao uso de documentos e ao trabalho do historiador.

Quanto às recomendações pedagógicas:

NOTAS:

1º - Explique o professor ao aluno os termos necessários de cada lição, *principalmente* os *gryphados*.

2º - Chame-lhe a atenção sobre as *illustrações* do texto.

3º - Solicite na parte histórica por meio de *questionarios* bem formulados.

4º - Faça-o *interpretar* a lição lida.

5º - Empregue o mappa geográfico, sempre que fôr necessário.

6º - Faça o aluno desenvolver, oralmente ou por escripto, os exercicios que se acham no fim de cada lição. (Ibidem, p. 11)

Os exercicios apresentados no final da lição não condizem com as informações presentes no texto. A linguagem utilizada pelo autor perde o sentido ao solicitar que a criança indique as informações sobre o descobrimento do Brasil, através de datas e descrições das personagens. O recurso do exercicio exige que a criança apresente informações diretas sobre o que foi narrado, embora as historietas não fossem questionadas, contanto que as respostas fossem retiradas de informações indicadas no texto. Um exemplo é uma questão apontada a partir do texto: *O que é o Brazil*. As descrições da paisagem servem apenas para enaltecer as belezas naturais do Brasil.

Sobre o período do descobrimento, João Pinto e Silva apresenta os indígenas a partir do estranhamento de um inglês:

Eram bem diferentes dos que, até então, elle conhecera. Tinham a pelle côr de *cobre*, os cabelos negros e compridos, e estavam nus apenas taziam ao redor da *cinta*, uma *faixa* enfeitada de penas de diversas cores. Nas mãos seguravam objetos que deviam de sêr suas armas. (Ibidem, p.16)

O estranhamento do personagem com a presença de indígenas na floresta foi resolvido pela explicação apresentada ainda nessa lição sobre os hábitos e costumes dos índios no Brasil. No entanto, em tom de sátira, o autor encerra a lição afirmando que o medo do inglês não havia passado mesmo após os esclarecimentos.



Os colonizadores são apresentados através do progresso que trouxeram ao fundar as cidades. Em um diálogo entre pai e filho, a presença dos europeus é simplificada: - *Não é preciso que lhes saibas os nomes* (disse o pai). *Basta dizer-te que esses homens vieram, em expedições, explorar e colonizar o nosso paiz* (Ibidem, p.20)

Para explicar a presença dos franceses no Rio de Janeiro, o autor os compara a ciganos que foram expulsos por um fazendeiro de suas terras, nesse caso, a figura do fazendeiro coube a Mem de Sá: *Depois de muitos trabalhos, Mem de Sá, o terceiro governador do Brazil, conseguiu expulsal-os. Fez-lhes o mesmo que o fazendeiro aos ciganos.* (Ibidem, p. 30)

Na explanação sobre os governos-gerais ele indica a figura de um industrial, *senhor Fonseca*, remetendo-se ao início do século XX, para argumentar que a presença de apenas um governante garantiu ao Brasil a conciliação na administração de seu território.

O uso de episódios do cotidiano para introduzir temas e criar analogias e comparações chama a atenção no capítulo 07, intitulado *Na aula de leitura*, em que uma situação de preconceito serviu para abordar essa questão. O caso envolve os alunos de um grupo escolar, em destaque o *pretinho Benedicto*, que embora seja um aluno distinto sofre com o racismo dos colegas de turma. Na ocasião da leitura diária, Benedicto não conseguiu progredir com o ato de ler, porque não contém o choro. Seguindo na historieta:

[...] Um outro menino, que sabia o que se tinha passado, falou: "Benedicto não quer accusar ninguem, mas elle tem razão de chorar.

Um colega *insultou-o* muito, no recreio, e ainda lhe disse: *negro não é gente*. Muitos meninos *concordavam* com o insulto. "

- Foi um tolo quem lhe disse isso, tornou o professor. Ainda mais tolos foram os que concordaram.

Ora, ouçam uma historia, e depois me digam si negro não é gente.

Quando o Brazil passou para a Hespanha foi, duas vezes, invadido pelos *hollandezes*.

Da primeira vez eles estiveram durante um anno em nossa terra, na Bahia.

Era governador Diogo de Mendonça Furtado.

Graças aos esforços do bispo D. Marcos Teixeira e de outros patriotas, foram os *invasores* expulsos de nossa patria.

Da segunda vez estiveram aqui muitos anos. Foi no tempo em que Mathias de Albuquerque governava *Pernambuco*.

Era Mathias de Albuquerque um general cheio de valor e de energia.

Adversário temido dos holandeses, combateu contra estes quase todo o tempo da guerra.

Si não fossem o valente Mathias de Albuquerque e outros grandes homens, com certeza os holandeses não teriam mais saído de nossa terra.

Só depois de muitos *combates*, é que foram obrigados a retirar-se.

Dentre os *héroes* que expulsaram os holandeses, houve um muito valoroso. Além de patriota, era valente como um leão.

Uma vez, em batalha, foi elle gravemente ferido numa das mãos. Julgando o ferimento ter sido feito por *projectil* envenenado, mandou amputar a mão ferida e continuou a *peleja*.

Esse héroe, esse bravo, era humilde negro chamado Henrique Dias.

- Agora me digam si negro não é gente?

Ninguém respondeu, mas os colegas que tinham ofendido a Benedicto, foram, um por um, pedir-lhe desculpas.

(Ibidem, p.44-5)

O heroísmo atribuído ao personagem deveu-se à bravura presente em suas ações durante a batalha contra os holandeses. O fato do herói da lição ser negro não era uma condição heroica. A ênfase não recaía na figura do negro, mas em seu heroísmo e nos desdobramentos desse episódio para a história nacional. No exercício referente a essa lição não há nenhuma questão relacionada ao episódio de racismo descrito na passagem. São solicitados somente dados sobre o fato histórico, e, nesse caso a Guerra Holandesa. Essas adaptações, ou melhor, esses encaixes eram feitos pelos autores de livros infantis de temas históricos como forma de amenizar o desprezo pela figura do negro e para enfatizar as glórias do passado.

Nessa passagem, João Pinto e Silva não faz referência à escravidão, nem à presença dos africanos no Brasil. No entanto, argumenta que a ideia de escravo estava ligada mais aos brasileiros do que aos africanos, quando comparados aos portugueses. Contudo, a naturalização do insulto pode ser explicada na própria escrita, quando no capítulo seguinte ele narra a existência do Quilombo de Palmares. Nessa passagem, os negros são descritos como ferozes e temidos. Os adjetivos utilizados para classificar o comportamento dos negros fugidos que formavam as comunidades quilombolas dividem espaço como outras expressões similares na descrição de ações dos homens nas batalhas da história brasileira. As metáforas e comparações presentes nos capítulos relaciona o comportamento das personagens com definições de vaidade, ambição, inveja e egoísmo que justificariam suas ações.

A identificação do negro com a escravidão e com o sofrimento só é transcrita pelo autor no capítulo sobre a abolição da escravatura. Depois de narrar a

dura batalha pela sobrevivência em uma situação na qual um escravo poderia morrer pela exaustão do trabalho, o autor atesta a vergonhosa situação desses indivíduos no Brasil. Novamente a ação patriótica de cidadãos brasileiros venceram o atraso dessa condição, dentre eles Visconde do Rio Branco, José do Patrocínio e a princesa Isabel com a assinatura da Lei Áurea.

O livro de João Pinto e Silva também apresenta textos onde adultos contam histórias às crianças. Esses contos são recebidos com entusiasmo e saudados ao final das lições, pois os mais velhos são considerados conhecedores dos mais belos ensinamentos do passado e seus ensinamentos eram reconhecidos como sinônimos para sabedoria.

O perfil de infância apresentado por João Pinto e Silva ao ser comparado ao de outros autores demonstra uma distância da realidade, quase imaginária. Os enredos estão voltados para a curiosidade da criança, os problemas cotidianos e a existência de monumentos são explicados a partir dos eventos históricos:

Mas, por que razão Tiradentes não foi perdoado, Renato?

- Porque, para livrar seus companheiros, chamou toda a culpa sobre si.

Que herói! exclamou Guilherme.

- Herói mesmo, confirmou Renato. E, como herói, subiu á *forca* a 21 de Abril de 1792.

- Como vê, Guilherme, Tiradentes foi uma vítima do amor da patria. (Ibidem, p. 69)

O amor da pátria causou consequências trágicas para Tiradentes. A condenação desse herói nacional foi simplificada na fala do aluno como se tratasse de um episódio do cotidiano escolar, com brigas e confusões nas quais ele e seus colegas se envolviam.

Retomando-se a questão do herói, no panteão de heroísmo, o mais celebrado deveria ser Duque de Caxias pelos feitos no serviço militar na batalha contra a Argentina, em apoio ao Uruguai.

Era preciso, pois, o Brazil auxiliar o Uruguay. Foi encarregado de mais essa missão o bravo duque de Caxias. Marchou elle contra Manoel Rosas, presidente da Argentinna, e conseguiu a libertação do Uruguay.

O nome, portanto, dum homem como o duque de Caxias, deve sempre sêr lembrado por seus compatriotas.

Além do que, o duque de Caxias ainda prestou, mais tarde, outros serviços á patria. Pôde dizer-se que não houve brasileiro mais digno, mais patriota do que elle.

Honra, pois, ao grande homem! (Ibidem, p.88)

No que diz respeito à complementação do aprendizado, João Pinto e Silva encena em uma das lições uma visita a um museu:

Hontem fomos ao Museu do Ypiranga.  
 Após agradável viagem de bonde electrico chegámos ao *magestoso* edificio onde se acha o Museu.  
 Percorremos todos os seus salões, em cada um dos quaes ficámos encantados pelo que vimos. (Ibidem, p.76)

Segundo o autor, a criança poderia apreender diferentes momentos da história nacional através da visitação ao museu observando a sua organização. No final de sua obra, os alunos do grupo escolar fariam uma visita ao museu. Complementando o espaço museológico havia a presença de monumentos pela cidade. Esse recorte demonstra os significados para as homenagens aos grandes homens da independência e da república.

Tanto o Brasil quanto Portugal eram apresentados através da personificação de sentimentos pátrios. No primeiro caso, o orgulho, a estima e no segundo a desaprovação e a rejeição. Os brasileiros estavam *condenados* à República: *A Republica foi sempre o sonho dourado dos brasileiros. Por isso o glorioso dia 15 de Novembro, é para os filhos do Brasil o maior dia de desta nacional* (Ibidem, p.105).

A transição entre uma época e outra denota sempre o sentimento de orgulho pátrio. Nessa perspectiva não seria necessária a espera pela República para exaltar o nacional, o Brasil era um só desde o início.

### 3.2. A narração das histórias do Ceará na obra de Eusébio de Sousa<sup>100</sup>

*Em rigor, propriamente não temos uma história regional escrita para as crianças, abrangendo um estudo em que se descrevam, numa linguagem simples e compreensiva, os seus principais fatos e que deva ser aprendida por essas mesmas crianças que passam pelas nossas escolas públicas.*

*É bem certo que excelentes contribuições desse genero já foram editadas, mas em que valha o mérito indiscutível dos seus abalizados autores, que premiaram as nossas letras historicas com*

<sup>100</sup> Nascido na cidade de Recife, em 1883, Eusébio Néry Alves de Sousa mudou-se para o Ceará em 1908 após graduar-se em Direito. Faleceu em 1947 em Fortaleza. Ocupou o cargo de juiz nas comarcas de Icó, Quixeramobim, Assaré, Ipu, São Bernardo de Russas e Quixadá. Além do cargo jurídico, Eusébio de Sousa dedicou-se à pesquisa histórica, à escrita de artigos para jornais. Aposentou-se como Diretor do Arquivo Público do Ceará. A proximidade com a documentação histórica e o fato de tornar-se membro do Instituto Histórico do Ceará, em 1928, demarcou o interesse do jurista em dedicar-se à escrita de crônicas, artigos, biografias sobre o passado cearense. As publicações eram feitas em jornais e revistas especializadas. (HOLANDA, 2005).

*valiosos trabalhos deixam eles muito a desejar no fim educativo a que se destinam.*

*O que se quer é uma historia exclusivamente feita para os meninos na sua primeira infancia escolar e não para estudantes de última série de curso secundário. É o que pretendo fazer. (SOUSA, 1936, p. 04)*

O trecho acima faz parte da introdução do material escrito pelo bacharel Eusébio de Sousa<sup>101</sup> e dirigido para o público infantil. O volume tem como título *História do Ceará para crianças* e ganhou destaque por apresentar duas questões pertinentes ao presente estudo: o alcance da obra destinada a crianças que sabiam ou não ler e a tentativa de escrever a história do Ceará para os pequenos.

Os conceitos de história regional, aprendizagem escolar e a finalidade da história sobressaem nessa análise da fala de Eusébio de Sousa como possibilidade para apreender as estratégias utilizadas por ele para produzir um material que unisse essas abordagens em um único objetivo: traduzir os fatos do passado cearense para o conhecimento das crianças. Tal investimento resultaria, ainda, na construção de sentidos para uma escrita didática, que, segundo o autor, era reclamada aos eruditos e intelectuais que se ocupavam da história. Pesquisas<sup>102</sup> sobre a figura de Eusébio de Sousa como intelectual no Ceará mostram a multiplicidade de perspectivas que esse bacharel propôs para a história.

Não obstante a possibilidade de unir a essa discussão o argumento da aprendizagem da leitura e da escrita, as propostas abordadas a partir dessa fonte encaminham a interpretação também para os espaços em que poderiam ser encontradas crianças que não sabiam ler. As crianças poderiam acompanhar as narrações pelo rádio<sup>103</sup> em casa. O fascículo<sup>104</sup> assinado por Eusébio de Sousa é o

---

<sup>101</sup> O autor foi apresentado em análise anterior, quando foi discutida a figura do herói cearense Padre Mororó.

<sup>102</sup> Cf HOLANDA, Op. Cit. e OLIVEIRA, A. A. R. 2009.

<sup>103</sup> O uso do rádio como meio educativo foi introduzido no Brasil por Roquette-Pinto na década de 1920. Na década seguinte, em 1930, autores, como Ariosto Espinheira, organizavam e transmitiam lições para as crianças. Em estudo sobre a obra de Ariosto Espinheira, Patrícia Coelho analisa as lições da geografia do Brasil que eram transmitidas pela *Rádio Jornal do Brasil*, que posteriormente resultou na publicação de *Viagem através do Brasil*. Os pontos mais relevantes na fala desse intelectual era a apropriação do rádio através da oralidade, da narrativa e da dramatização para alcançar a imaginação e a curiosidade infantil. Desse modo, ele destaca para o ensino de história a seguinte possibilidade: *Esta matéria pode ser dada sob a forma narrativa, descrição ou dramatização.* (ESPINHEIRA, 1934, p.63 Apud COSTA, 2012, p.111).

<sup>104</sup> Os acervos históricos consultados possuem apenas o primeiro fascículo. O material serviu como possibilidade para pensar a proposta de linguagem apresentada no ensino de história do Ceará a partir da narrativa construída para o passado cearense.

resultado de um roteiro apresentado na rádio cearense *PRE-9* e a transmissão radiofônica ocorria aos domingos como programação infantil.

No entanto, antes de explanar sobre essa produção, vale observar algumas questões precedentes. A finalidade educativa da história não foi discutida por Eusébio de Sousa apenas nessa publicação. A análise de seu trabalho também concerne à formação das crianças e à instrução pública. O seu contato com o ensino público, ocorreu duas décadas antes, ainda na década de 1910, quando ocupou o cargo de inspetor escolar dos municípios de Icó e Quixeramobim. A figura do inspetor escolar era relevante no processo de avaliação dos métodos de ensino e das condições das escolas isoladas existentes nas cidades do interior.

Ao visitar as salas de aula, o inspetor poderia opinar sobre a conduta docente, indicar melhorias e promover a divulgação de novos mecanismos para o aprendizado. Nos relatórios regionais são destacadas a escassez de material didático nessas localidades e, em alguns casos, a falta de formação docente em escolas especializadas, que nesse período existiam apenas em Fortaleza.

Percebe-se, desse modo, que a ênfase recorrente do intelectual em defender de forma prática a formação dos *pequenos patriotas* não estava relacionada apenas com a constituição de um saber histórico, mas com o sentimento pátrio de respeito à nação que ele definia como ausente na vida das crianças.

Considerando as condições precárias que as escolas apresentavam, pode-se ponderar sobre a iniciativa de Eusébio de Sousa, pois como ele próprio enfatizou diversas vezes, a inexistência de trabalhos sobre o Ceará para crianças prejudicava o ensino cívico e a formação do cidadão.

Ainda que a convicção da verdade histórica fosse uma condição para a divulgação do saber histórico em diferentes espaços e com usos diversos, Eusébio de Sousa também estava ciente que para a instrução pública a presença da história na escola considerava outros fatores. O que era avaliado como essencial para a pesquisa histórica, não era tão relevante nos bancos escolares.

Como escritor de obras para os escolares, Eusébio destacou-se com a publicação, em 1913, do livro *Catecismo Constitucional: ensino cívico do Estado do Ceará*, mesmo período em que foi inspetor escolar. A obra consiste em um resumo de perguntas e respostas sobre a organização política do Ceará. A apresentação parte da exposição da geografia do Brasil e do Ceará, apresenta o comércio, a população, o território, a divisão administrativa, e finaliza com a apresentação da Constituição de

1905. O livreto já havia sido aprovado para uso nas escolas públicas dois anos antes de sua publicação, em 1911, por uma comissão nomeada pela Escola Normal do Ceará.

Mas é que confeccionado o trabalho como um ensaio ao ensino cívico da mocidade – ‘UMA DAS MAIS DEPLORAVEIS LACUNAS DA INSTRUÇÃO CIVICA NAS NOSSAS ESCOLAS PRIMARIAS’ só poderia fazel-o em forma de catecismo, mesmo porque afirma-o E. LITTRÉ, proceder por perguntas e respostas obriga a destacar com clareza o menor membro da exposição, a nada iludir e a ser breve. (SOUSA, 1913, p.19)

As expressões em destaque foram retiradas, segundo essa edição, do parecer escrito por professores da Escola Normal. Tocante à justificativa do ensino pelo catecismo, ele ainda argumenta sobre a condenação ao ensino pela memória, mas reafirma a sua convicção de que para ensinar doutrinas e dogmas e, desse modo, os ensinamentos da pátria, o método mais adequado era o catecismo.

No prefácio da obra, Eusébio de Sousa demonstra conhecer o método moderno de ensino, embora ressalte que,

Bem sei até onde vão as exagerações da moderna propaganda contra o ensino pela memória; mas, ainda com risco de passar por espirito retardatario, conservo-me ao lado daquelles que entendem que o catecismo é o mais poderoso auxiliar do ensino doutrinário ou dogmático (Ibidem, p. 20).

Mesmo buscando estabelecer um trabalho de qualidade didática, Eusébio de Sousa não descarta a possibilidade de utilizar como metodologia aspectos ditos como impróprios para o ensino de história, como era o caso das lições tomadas da memória e interpretações de fatos já conhecidos como marcos do progresso nacional. Nesse sentido, o autor não considera que o método mnemônico presente nas lições deveria ser descartado, ao contrário, defende sua utilidade na construção do civismo nas escolas.

Como expôs Eusébio de Sousa na introdução do seu trabalho sobre o ensino cívico, a iniciativa de abolir a memorização do ensino de história, ou mesmo da educação cívica, produziria alguns estranhamentos por parte daqueles que escreviam os materiais. A justificativa, segundo ele, baseava-se no fato de que ao aprender o conteúdo da disciplina, o aluno também precisava conduzir o seu comportamento à mudança moral, cujo método determinado como eficaz correspondia ao aprendizado através do catecismo, com perguntas e respostas.

A incoerência em não descartar a memorização como mecanismo de aprendizado pode ser explicada na perspectiva da história concebida como mestra da vida, definida a partir dos objetivos do ensino pelo exemplo<sup>105</sup> e pela adequação da conduta a partir do código civil.

O que permite depreender que as justificativas apresentadas pelo autor estariam relacionadas aos objetivos dos usos da história pátria para a cidadania e não simplesmente, como objeto de críticas para as condições de ensino e das apropriações feitas pelo aluno em uma dimensão compreensiva de sua realidade.

A leitura da escrita de Eusébio de Sousa para os escolares e com ressalva para o tema da história demonstra uma segurança do autor em não organizar sua fala a partir de preceitos escolanovistas. Os *objetivos educativos* de Eusébio de Sousa não se enquadram na perspectiva da Escola Nova. Ainda que não apresente ideias contrárias, Eusébio de Sousa não justifica a sua escrita, como outros autores desse período fizeram, nas bases do ensino ativo. Não há em seu discurso referências à pedagogia, nem mesmo um objetivo pedagógico orientado pelo discurso dos educadores modernos.

A perspectiva educativa de Eusébio de Sousa procura afastar a contação de histórias sobre o passado de uma narrativa fantástica, meramente ficcional. Seu objetivo é distanciar-se das dimensões dos contos e das narrativas que pudessem ter algum viés de anedota ou história da *carrocinha*.

*Uma afirmativa, no entanto, se impõe, aliás já proclamada pelo microfone: o que foi transmitido às crianças desta nobre cidade de Fortaleza e até onde, porventura, alcançar a potencia de 'P.R.E.9', não foram histórias do 'arco da velha' para acalantar menino chorão ou mesmo fazê-lo dormir como se estivesse a ouvir qualquer reconto da Carochinha ou do Trancoso, foram fatos reais, positivos, através dos ensinamentos que nos deixaram os livros dos sabedores da história, os 'herodotos cearenses'— aqueles que se têm ocupado da... História do Ceará. (SOUSA, Op. Cit., p. 06)*

Sobre o estilo narrativo, Eusébio de Sousa era enfático em suas críticas. Para alcançar esse intuito, ele demarca sua narrativa a partir da pesquisa histórica e da utilização dos mais variados documentos. A atividade de investigação histórica

---

<sup>105</sup> O significado desse conceito, aplicado durante o século XIX, foi analisado por Valdeci Lopes Araújo. Nesse estudo ele apresenta os seguintes usos para a expressão *Historia Magistra Vitae*: 'a definição estrita (...) como aquela que ensina pelo exemplo e a imitação, e a definição lata, em que historia magistra vitae é toda aquela que reivindica ensinar e moralizar, mesmo que não necessariamente pelo exemplo e possibilidade de repetição'. (ARAÚJO, 2011, p. 137)



defendida veementemente por ele, como forma de alcançar a verdade da história era transposta para as lições, tendo como objetivo mobilizar *a criançada nas escolas* para a educação cívica, estimular os professores e os educadores sobre a ideia cívica.

Diferentemente dos autores de livros para a história pátria, Eusébio de Sousa apresenta o ensino cívico sem ilustrações, sem maiores enfeites para os grandes exemplos do passado. Os fatos não devem ser distorcidos, o que deve ser narrado é a verdade. Dessa forma, a delimitação do perfil de intelectual como fornecedor da verdade garantiria a veracidade da narrativa.

O distanciamento temporal também é defendido como necessário para o trabalho do historiador. Entende-se a partir dessa questão a eloquência de Eusébio de Sousa diante da narrativa dos tempos mais remotos da história cearense. Em outros termos, na configuração do papel do historiador na elaboração de seu trabalho, o autor de *História do Ceará para crianças* enfatiza a necessidade de que um determinado período histórico não deveria confundir-se com o tempo do historiador, quanto maior o distanciamento cronológico do evento histórico mais seriedade e precisão seriam encontrados na narrativa.

Ao referir-se à veracidade dos fatos ele não permite que seja estabelecido um critério de conhecimentos antecedentes para garantir a compreensão infantil. Ao contrário, finaliza o texto de apresentação esclarecendo que seu trabalho não se destina aos conhecedores da história, mas aos *neófitos*, expressão que ele utiliza para classificar as crianças.

Há nessa fala uma tentativa no seu trabalho, quase condicional, em demarcar o público leitor dos fascículos e que possivelmente também havia acompanhado o programa no rádio. Entre outras questões, o autor tenta distinguir o que é preciso para que as crianças aprendam história<sup>106</sup>, definindo principalmente o que não poderia ser considerado como histórico. Para tanto, estabelece o que seria uma narrativa histórica bem documentada, bem escrita e principalmente *revelador do que a maioria dos filhos da malsinada terra das secas tanto necessita* (Idem).

---

<sup>106</sup> Cristina Holanda, em pesquisa sobre a atuação de Eusébio de Sousa como dirigente do Museu e do Arquivo Público do Ceará, percebe uma preocupação, ou até uma vaidade intelectual, no que diz respeito à credibilidade de sua escrita e de sua presença em um projeto como esse. (HOLANDA, Op. Cit.)

Essa ideia indica a forma como a escrita didática de Eusébio de Sousa deve ser interpretada, distante da então literatura para a infância, organizada em contos e cada vez mais aproximada dos estudos históricos.

### ***O uso do rádio: oralidade, alcance das famílias***

Eusébio de Sousa fez parte da primeira diretoria da *Ceará Rádio Club*, fundada em 1934 (MAIA NETO, 2010), ocupando o cargo de Diretor-Secretário e de Publicidade. Os contos da História do Ceará eram apresentados no programa *Hora da Criança* e as histórias buscavam narrar os fatos que, segundo Eusébio de Sousa, tornavam o Ceará compreensível às crianças, tentando em certa medida, impor originalidade em sua narrativa.

Essa argumentação ganhou espaço principalmente na escrita escolar, na tentativa de encontrar narrativas que comprovassem a grandeza do Ceará, posto que esse autor destaca a ideia de uma verdade em meio a diferentes opiniões dos intelectuais envolvidos nessa produção. Instituíam-se assim uma memória histórica do Ceará. Dessa forma, publicações como essa não construíam apenas um resumo da história, mas também uma forma de didática para essa disciplina a partir dos acontecimentos históricos cearenses.

A radiodifusão era utilizada em outros estados como mecanismo de ensino, ampliando o alcance das lições recebidas na sala de aula e também na complementação da ação do professor. O formato dos programas transmitidos era organizado pelos objetivos das diferentes disciplinas.

A dinâmica do programa de Eusébio de Sousa apresentava uma perspectiva diferente. Ele direciona a iniciativa apenas para o ensino da história do Ceará. Esse fato explicita a diferença entre o uso do rádio para o ensino de diversas disciplinas e o objetivo estabelecido por ele para seu programa.

Essa apreciação também permite assimilar a importância que o autor apresenta na glorificação do passado – participação do Ceará no processo de edificação da pátria –, mesmo com a tentativa de neutralidade científica. Para além da discussão sobre a participação cearense na história pátria, deve ser observado o objetivo de Eusébio de Sousa ao imprimir na narrativa da história do Ceará a idealização de perfis para o espaço cearense e suas regiões (HOLLANDA, Op. Cit.).

A aprendizagem dos marcos históricos do Ceará poderia ser feita pela ótica da erudição. Em outras palavras, a partir do discurso da história como exemplo para o presente, ele elabora uma narrativa voltada para as glórias do passado orientada pelas escritas dos intelectuais.

Para tanto, as crianças deveriam ser instruídas sobre a história do Ceará unida à grandeza da história nacional. Os pequenos deveriam entrar em contato com o passado local. O objetivo da fala de Eusébio de Sousa não era ser inovador no ensino, ao tentar elevar a sua produção de uma história regional.

Diferentemente do que ocorria com os demais trabalhos destinados ao ensino, essa produção de Eusébio de Sousa não foi apresentada a um grupo de intelectuais que pudesse avaliá-lo. Os materiais didáticos nesse período eram, em linha geral, encomendados por dirigentes da instrução pública, ou por editoras que pretendiam alcançar o público infantil e passavam por avaliações de comissões formadas por educadores que primavam pela clareza do texto e sua adequação ao nível da criança.

Eusébio de Sousa acreditava que esse material deveria ser julgado pelas próprias crianças. Ele entendia a noção de comum ao aluno de outra maneira e não aquela defendida pelo ensino ativo. É válido ressaltar que o conceito de simples não consistia na ideia de diminuir, menosprezar o processo de aquisição do conhecimento, mas na sua utilidade.

No decorrer da apresentação do fascículo, Eusébio de Sousa indica as suas críticas sobre os temas da história cearense presentes nas obras lançadas anteriormente. Essa fala aparece como uma tentativa de indicar falhas e a ausência de um interesse relacionado aos fins educativos que deveriam compor esses trabalhos. Essa argumentação propõe, ainda, uma finalidade que passaria a orientar os currículos escolares, ao redimensionar o ensino de história para questões ligadas à realidade do aluno, da criança, acarretaria em alterações na forma de abordar esse tema não somente na sala de aula, mas nas produções que surgissem desse objetivo. Contudo, para o autor isso não significa a história de vida da criança, mas a história dos antepassados cearenses.

Seguindo a perspectiva de uma aprendizagem ativa, as produções didáticas com temática histórica deveriam alcançar todas as crianças proporcionando a possibilidade de maior entendimento sobre o passado histórico. Eusébio de Sousa interpretava essa condição para o ensino da história como objetivo para que os

conteúdos fossem apreendidos a partir da noção de conhecimento prévio da criança, o que poderia significar o desconhecimento do pretérito cearense pela infância. Desse modo, ele apresentou o seu trabalho como adequado na execução dessa finalidade, pois essa escrita possuía, segundo ele, uma linguagem acessível às crianças e mantinha-se fiel aos estudos históricos.

Novamente, Eusébio de Sousa tenta contrapor a ideia de que estaria fazendo apenas uma reprodução de contos infantis. Segundo ele, ao contrário, o seu trabalho estaria submetido aos estudos relevantes que já haviam sido registrados sobre a história do Ceará.

Faz-se necessário, atentar para alguns aspectos presentes em sua obra, a partir de uma estratégia metodológica que expõe questões relevantes para esse estudo, que não condizem com as propostas de um ensino crítico e distante da memorização. Para ele, é relevante, sobretudo, a elaboração e a reafirmação de marcos da história cearense.

### **O Vovô Ceará: o velho e as crianças**

*Possuido de “bastante coragem e patriotismo”, aceitei a incumbência e atirei-me o estafante serviço, encobrimdo, porém, o meu humilde nome com o criptónimo de VOVÔ CEARÁ, usando, portanto, de uma linguagem de “velho para crianças.” Mantinha o desejo de, num deleitavel passatempo, estimular os pequenos ouvintes de “P.R.E.9” ao cultivo de nossa história regional, com um intuito, sobretudo patriótico, de ainda tornar o estudo dessa mesma história mais atrativa às pessoas que a têm na conta de... “materia árida e desinteressante”. (SOUSA, 1936, p. 03)*

A estratégia de uso da figura do Vovô como personagem próximo das crianças não pode ser interpretada como uma inovação de Eusébio de Sousa. Esse recurso foi utilizado em diferentes obras destinadas ao público infantil desse período.<sup>107</sup> Embora fizesse uso da figura do vovô, ele apresentou uma justificativa diferente da literatura da época para a escolha do *codinome*: o anonimato e a linguagem de velho para as crianças, presentes na docilidade da figura ancestral.

---

<sup>107</sup> Sobre isso, é possível citar as obras de Viriato Corrêa destinadas ao público infantil que são protagonizadas pelo personagem do Vovô. Segundo Ricardo Ória, o Vovô é um contador de histórias e a partir de suas lembranças relata o passado que havia vivido, além disso, nas histórias contadas não há uma preocupação com a cronologia, muito menos na descrição de fatos, *que muitas vezes, induzem as crianças apenas à memorização*. (ÓRIA, Op. Cit. ). E, ainda, pode-se citar a figura da Vovô Benta presente na escrita de Monteiro Lobato.

Pode-se unir a esses objetivos a familiaridade do personagem como garantia da confiança das crianças. As histórias seriam narradas por um conhecedor dos acontecimentos do passado que também que lhes é próximo, quase um integrante da família.

Bôa tarde, meus caros amiguinhos. É VOVÔ CEARÁ quem fala, vem cumprir o prometido: palestrar sobre coisas do Ceará de antanho, do Ceará de outras eras, do tempo de nossos avoengos. Nada mais do que o arremedo de uma classe de história. (Ibidem, p. 07)

À figura amável e sabia do Vovô une-se o perfil de uma infância idealizada. As crianças eram curiosas, estudavam e estavam interessadas no tema. Os relatos deveriam despertar um sentimento animador e instigar, segundo Eusébio de Sousa, a curiosidade sobre a vida dos heróis, dos perigos e das aventuras. Contudo, havia um diferencial, segundo o autor: as narrativas eram verdadeiras. Nesse ponto percebe-se que além de construir uma história convincente, a voz de quem conta daria ao relato um significado próximo ao testemunho.

Ao escolher o personagem do Vovô, Eusébio de Sousa estabelece, através da fala do velho às crianças, uma representação da velhice como sabedoria, conhecedora do passado, e que ainda possuía o distanciamento necessário de gerações passadas que deveriam ser imitadas. A presença desse narrador, portanto, é importante no processo de aprendizagem de história, para garantir a seleção da ordem das falas e a confiabilidade da narrativa.

Unida a essa descrição havia uma gravura representando uma transmissão do programa na impressão do fascículo:

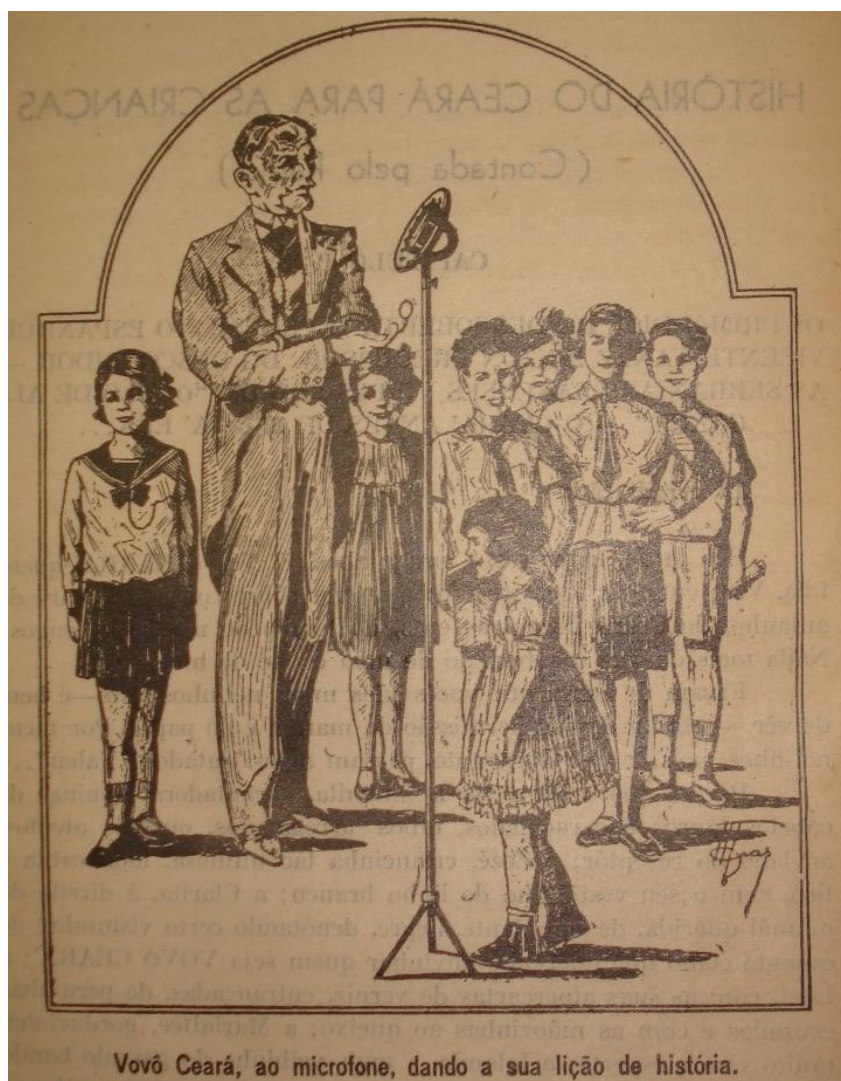


FIGURA 1- ILUSTRAÇÃO DA TRANSMISSÃO DO PROGRAMA RADIOFÔNICO.

O perfil do Vovô também denota um senhor erudito, que porta óculos e parece analisar a fala da menina que está próxima ao microfone. Essa é a ideia de proximidade com os *pequenos* presente na sua narrativa. Ele pede permissão para falar com as crianças de maneira próxima, como membro da família e, em seguida, apresenta os personagens:

Parece que estou a ver a **Chiquita**, encantadora menina de cabelos louros encaracolados, olhos arregalados, ouvidos atentos, ao lado do receptor; a **Zezé**, criancinha tão mimosa, toda catita e líró, com o seu vestidinho de linho branco; a **Clarita**, á direita da mamãe querida, de semblante alegre, denotando certo vislumbre de espanto como que querendo adivinhar quem seja VOVÔ CEARÁ; a **Luci**, com as suas alpercargas de verniz, entrançadas, de perninhas cruzadas e com as mãozinhas ao queixo; a **Marialice**, gorducinha, muito viva e

esperta; a Iolanda, a mais velhinha do garrulo bando infantil, risonha, de pé, com as pequeninas mãos apoiadas sobre o ombro do irmãozito Mauro, o pequeno terrível da família... Pois bem, com vocês sempre ao meu lado, é que passo a dar, com cuidado, a minha lição de história às crianças desta nobre e grande cidade de Fortaleza (Ibidem, p. 07)

A imagem acima demonstra uma encenação do diálogo entre o Vovô Ceará e as crianças. Todos os personagens participavam da transmissão ao vivo do programa na sede da rádio. As crianças representadas nessa gravura retratam a infância ideal, combinação de ingenuidade e esperteza infantis. No entanto, não foi possível verificar se as crianças das escolas públicas, destinatárias das lições, ouviam as histórias aos domingos junto às famílias.

Voltando à cena representada na figura, a organização no estúdio da rádio apresenta as crianças em posições que elas deveriam ocupar na sala. Esse ordenamento está distante de um ambiente de contação de histórias, ou mesmo do espaço familiar. As crianças em pé parecem esperar para falar ao microfone, contudo na locução apenas a voz do Vovô está registrada.

### ***O fascículo e as estratégias de divulgação da história***

A publicação do fascículo realizada em 1936, segundo aponta Eusébio de Sousa na introdução, ocorreu dois anos após a transmissão do programa. Essa iniciativa tinha o objetivo de divulgar as falas por escrito, *transformadas em letra de fôrma*.

A declaração da necessidade de uma história para as crianças indica uma lacuna, segundo ele, na história regional. Não transmitir a história aos menores era falho tanto quanto não garantir aos estudos históricos a seriedade e o compromisso que lhes eram inerentes. Portanto, a escrita de uma literatura histórica destinada para o público infantil deveria ser encarada com o mesmo rigor empregado pelos historiadores em seus trabalhos, a diferença assentaria na maneira de divulgar esse conhecimento. Nessa fala repousaria a singularidade do trabalho de Eusébio de Sousa. Seguindo esse entendimento, as crianças deveriam entrar em contato com a história cearense ainda que não estivessem frequentando a escola.

Cada capítulo era apresentado em um programa, seguindo a ordem do fascículo. A primeira irradiação corresponde ao capítulo 1 e, assim, sucessivamente. O primeiro fascículo traz temas sobre a origem da colonização no Ceará:

I – Os primórdios da descoberta do Brasil – O espanhol Vicente Pinzon, precursor do descobridor – As serranias cearenses vistas por “um óculo de alcance” – O Ceará antes de se já era...

II – A eloquência de Pero Vaz de Caminha – As Capitánias hereditárias – O Ceará, a menor de todas – O donatário Antonio Cardoso de Barros nunca veio ao Ceará – O abandono das terras – Os aventureiros francêses.

III – Pero Coêlho de Sousa – A odisséia de sua viagem – Três barcos cheios de mantimentos e munições – Onde provém o nome Ceará.

IV – A caravana de Pero Coêlho de Sousa – Surge o nome de Martin Soares Moreno – Juripariguassé – Mel redondo – Um estratagema guerreiro – Índios de presente misturados com francêses. (Ibidem, p.02)

Os marcos da história cearense elencados no sumário não se distanciam das discussões em torno das origens do Ceará e de sua colonização, presentes nos discursos dos intelectuais desse período. O conteúdo apresentado no primeiro fascículo é territorial. A descrição do desbravamento e da ocupação do território permanece na síntese do segundo fascículo que estava no prelo:

Capítulo V: – O auxílio oficial prestado a Pero Coêlho – Famintos em vez de soldados – A figura desprezível de João Soromenho – O Forte de S. Lourenço na fóz do Jaguaribe.

Capítulo VI: – A primeira sêca do Ceará – Carangueijos devorados como se fossem um maná caído dos céus – Morte de Pero Coêlho – O Ceará não foi esquecido ao “primeiro martir de sua causa”.

Capítulo VII: – A acção catequista dos jesuitas Francisco Pinto e Luiz Filgueira – O mesmo itinerário perlustrado por Pero Coêlho – Os primeiros sacerdotes que pisaram o solo cearense – Quem celebrou a primeira missa no Ceará.

Capítulo VIII: – O nome Ceará – Divergência de opiniões – Sensatas umas, disparatas outras – A significação dêsse nome na rigorosa interpretação de abalizado indianólogo. (Ibidem, p.24)

O presente estudo não tem como objetivo desenvolver interpretações para as versões apresentadas por esse autor, mas antes apreender seus recursos linguísticos para contar essa história às crianças. Na redação do texto, ele desconstrói a síntese dos pontos e utiliza uma linguagem direta para se comunicar com as crianças que participavam da encenação. As questões metodológicas de apresentação do conteúdo podem ser divididas nos seguintes aspectos: a linguagem



direta, o uso de perguntas retóricas através da suposição de dúvidas das crianças, e o destaque em suas explicações para expressões da época.

Na primeira irradiação Eusébio de Sousa apresentou a narrativa do descobrimento do Brasil:

[...] Foi um dia... não riam, que o caso não é para rir, pois não vou contar histórias de ‘vaca vitória’ nem de ‘vaca pedrez’... foi um dia – prestem bem atenção! – isto para mais de quatrocentos anos, um português chamado Cabral, em viagem para a Índia, a mandado de seu rei, afastando-se da costa da Africa, a fim de evitar as clamarias e as correntezas do mar, veio aportar a uma terra desconhecida. Era o nosso BRASIL. (Ibidem, p. 09)

Ao verificar as dúvidas das crianças, ele cita como fonte Rocha Pombo, denominado como *o grande mestre da história*. Ao falar do equívoco da data da descoberta do Brasil, Eusébio de Sousa utiliza a mesma justificativa desse autor: “*Ainda hoje se festeja esse fato como se tendo dado a 3 de Maio, mas por um engano em que se caiu desde os tempos da colônia, e que o Império não quis corrigir, nem a República.*” (POMBO, Op. Cit., p. 22)

A narrativa possui uma tal clareza como se o próprio Vovô Ceará tivesse presenciado os acontecimentos. Dessa forma ele vai compondo a narração com datas e descrições das regiões do Ceará por onde teriam passado os colonizadores.

A proximidade do Vovô também exigia respeito. A legitimidade, assim como a importância do que era contado, estava na própria história. Ao finalizar a narrativa do descobrimento do Ceará ele ressalta que *Pinzon* chegou primeiro em território cearense, antes do desembarque de Pedro Álvares Cabral na Bahia.

Querem saber quais foram esses pontos do litoral cearense mirados e estudados por Pinzon?... Tome nota, Lucí, você que é aplicada aluna do Grupo Escolar em que estuda: primeiramente, a Ponta do Mucuripe a que o navegante espanhol chamou de Santa Maria de la Consolacion e, depois, a Ponta de Jericoacoara, denominando-a de Rostro Hermoso. Isto sucedeu a 26 de janeiro do ano da descoberta do Brasil, isto é, em 1500.

Agora, pergunto eu á Zezé que está toda ouvidos ao receptor, algo admirada com a afirmativa que lhes fiz, meus bons netinhos: é ou não o Ceará uma terra originalíssima? É o caso de dizer-se: “antes de ser...já era”. (Ibidem, 1936, p. 10)

O texto estava repleto de perguntas retóricas com uma repetição através da linguagem enfática. Quando não é possível apresentar a documentação precisa, leia-se política, ele utiliza as crônicas como registros da história. Os cronistas

ou os *entendidos em história* são citados na sua argumentação para dar autenticidade ao relato histórico.

Pero Vaz de Caminha, para não gerar a dúvida que estou a prever na imaginação infantil de Clarita, devo dizer-lhes quem era meus bons netinhos: o escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, que deixara Lisbôa em março de 1500, em demanda da Índia no prosseguimento da anterior que os livros de história não esqueceram o seu nome – Vasco da Gama. Caminha fôra o encarregado pelo almirante (Pedro Álvares Cabral – é preciso que vocês saibam – foi galardoado pelo Rei com essa patente da Armada portuguesa do Brasil. A sua carta passou a ser o primeiro documento, eloquentíssimo, que se conhece da história do nosso amado torrão pátrio. E êle, Pero Vaz de Caminha, o primeiro crônista que tivemos. (SOUSA, Op. Cit., p. 11)

Ele intercala em sua narrativa falas enfáticas e descrições dos fatos históricos e as supostas dúvidas das crianças quanto aos nomes e expressões desconhecidas:

– O Mauro, surpreso, parece que está a pedir a significação do que seja contrabandista e pirata. Dou-lhe a explicação: contrabandista – é o comerciante clandestino, individuo que comercia sem pagar ao governo; pirata – chama-se ao ladrão do mar. (Ibidem, p. 12)

As expressões eram explicadas por ele e simplificadas para um uso próximo ao das crianças: pirata como ladrão do mar, capitania com barco grande. Outro recurso é a apresentação de resumos das lições anteriores como forma de ordenar a sequência dos fatos narrados:

Acredito que, se chamar á fala a Chiquita, a Zezé, a Clarita, a Lucí, a Marialice, a Iolanda e até o traquinas Mauro, todos se encontram, neste momento, ao lado do receptor. Bons meninos e obedientes, em cuja conta os tenho, com certeza, jamais trairão o compromisso ajustado de serem os meus prediletos ouvintes na tarefa a que me impuz. Devem estar lembrados os meus netinhos que, por alto, lhes descrevi os primórdios do Brasil, a começar da época de seu descobrimento. Aludi ao periodo em que o Ceará apesar de ter sido contemplado pelo rei de Portugal com uma das doze capitania hereditárias em que se dividiu e repartiu a colonia, não foi integralizado em sua posse. (Ibidem, p. 15)

Na sequência narrativa a seleção é feita para enfatizar os objetivos para os pontos a serem assimilados pelas crianças. Dentre os objetivos dessa narrativa estava a exaltada figura heroica de Pero Coêlho, heroi varonil – o *malafortunado açoriano*, que deveria ser lembrada com homenagens por sua proeza de colonizador:

Antes de mais nada, como bons patriotas que presumo serem os meus netinhos, eu os concito a que, de pé, por alguns segundos, com a maior reverência, prestemos – por que a ela me associo também – uma homenagem póstuma ao notável colonizador que tentou fundar, com inauditos esforços, uma capitania no Ceará. descubramo-nos, pois respeitosos, diante daquele que, embora mal sucedido, abnegadamente, contribuiu para que outros desbravadores de nossa inculta região, se lhe seguissem em aventuras idênticas e se tornasse, por fim, o Ceará conhecido, fundando-se definitivamente a capitania. (Ibidem, p. 16)

Em síntese, Eusébio de Sousa expõe as questões mais pertinentes dos primeiros períodos da história do Ceará como forma de conscientizar as crianças com exemplos de um patriotismo arraigado ao solo. Diferente dos autores didáticos, ele tenta preencher as narrativas com elementos que ultrapassem o sentimento abstrato pelos homens do passado.

### **3.3. Sombras que vivem: episódios quentes de nossa história**

Esta série de episódios históricos e estas cenas interessantes de usos e costumes nacionais, espalho-as eu, como sementeira escolhida, nos corações de meus patricios – meninos e adolescentes – par ahi apressarem a florescencia da bondade e do civismo. (TOLEDO, 1931, p. 03)

Em ofício expedido em 20 de março de 1923, Lourenço Filho, então Diretor da Instrução Pública do Ceará, comunica ao educador João Toledo<sup>108</sup> que havia sido aprovada a indicação realizada por ele ao governo do Estado do Ceará para a utilização de seu livro *Sombras que vivem* nos grupos escolares e na Escola Complementar ligada à Escola Normal.

João Toledo, então professor da Escola Normal de Campinas, publicou essa obra em 1923 pela Casa Genoud<sup>109</sup>, também da mesma cidade. Ela fazia parte

---

<sup>108</sup> Nascido em 1879 em Tietê, no interior de São Paulo, João Toledo formou-se em 1900 na Escola Complementar de Itapetininga. No ano seguinte foi nomeado diretor do Grupo Escolar de Serra Negra e nos anos posteriores foi diretor de diferentes instituições de ensino. Dirigiu, em 1908, o Grupo Escolar Cel. Joaquim Salles em Rio Claro. Em 1913, foi nomeado para assumir a cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Carlos. João Toledo fez o curso de Pedagogia Científica. Em 1921, assumiu o cargo de diretor na Escola Normal de Campinas. (PINHEIRO, Op. Cit.).

<sup>109</sup> O volume utilizado nesta análise foi publicado pela Livraria Francisco Alves, em 1931, como 6ª edição. Nas descrições encontradas em outros trabalhos conclui-se que não existem divergências entre a 2ª edição, que corresponde ao volume indicado na lista de livros para a escola cearense e as edições posteriores.

do material idealizado para o ensino da história pátria na escola primária. O conteúdo pátrio em questão era compreendido como educação cívica pelos críticos da época. Diferentemente de outros volumes destinados à escola primária nesse período, o livro é extenso e apresenta um número de páginas superior a 200, o que pode ser estabelecido como elevado para o nível de ensino ao qual se destinava: crianças entre 8 e 9 anos (PINHEIRO, 2009).

A edição selecionada para o uso nas escolas cearenses corresponde à publicação de 1923. Segundo o autor, *a remessa de três mil exemplares esgotou-se depressa*. O volume localizado e estudado nesta pesquisa é a segunda edição dessa obra publicada no ano de 1931. Nesse exemplar foi incluído uma justificativa para as mudanças encontradas entre as duas edições, que consistem na exclusão de algumas lições e a inclusão de um capítulo dividido em quatro lições sobre a vida às margens do Rio Amazonas e seus afluentes, intitulado *Os pescadores*. Nessa escrita, João Toledo resalta o estudo dos costumes regionais na região Norte.

As justificativas do autor para a escolha de temas sobre os costumes regionais voltam-se para a sua definição de história pátria. A elaboração dos princípios desse ensino é descrita pelo autor como resultado de conversas com outros intelectuais e educadores<sup>110</sup>.

No Ceará, como visto anteriormente, *Sombras que vivem* consta na relação dos livros a serem adotados como leitura suplementar do 4º ano primário para o ano de 1923. Para as escolas isoladas não havia essa exigência; poderiam ser usados para as leituras os poucos volumes que estavam disponíveis, o que não significava a restrição aos títulos indicados na lista.

Não parece claro, contudo, se a indicação feita por Lourenço Filho para a utilização da obra de João Toledo nas escolas primárias do Ceará devia-se aos capítulos destinados ao martírio cearense, ou se a importância desse texto chamou a atenção do Diretor da Instrução Pública Lourenço Filho pelos conceitos que seu pelo

---

<sup>110</sup> Maria de Lourdes Pinheiro, em sua tese sobre a vida intelectual de João Toledo, indica que a leitura realizada pelos autores e educadores desse período sobre as publicações didáticas enfatizava a idealização de um trabalho voltado para o ensino cívico. Em geral, os avaliadores recobrem de elogios e reconhecimentos o autor analisado. Contudo, ela aponta que dentre esses elogios, Fernando de Azevedo havia advertido que o livro não fora escrito para crianças, esse propósito não foi alcançado por Toledo, para isso havia a literatura dos autores estrangeiros. Essa escrita serviria como indicativo para confirmar o caráter literário dessa obra. Em resumo as palavras de Azevedo foram: *Não o escreveu para as crianças que muito pouco encontrariam nelle para cultura da imaginação e até hoje continuam, por falta de obras similares na literatura brasileira, a satisfazer e seu gosto pelo maravilhoso nos deliciosos contos de Claude Perrault, dos irmãos Grimm, e de outros mestres do gênero, na literatura estrangeira*. (AZEVEDO, 1929 Apud PINHEIRO, 2009, p. 222).

autor defendia na elaboração de materiais para os escolares. Todavia é possível depreender que na seleção dos livros que serviriam como leitura suplementar não havia muita escolha, no início dos anos de 1920 o Ceará não contava com publicações locais para a escola primária em número suficiente para indicar uma disputa editorial.

O material foi escrito, segundo o autor, para uso direto de adolescentes e, como ele faz referência, para a leitura das professoras primárias. Quanto às crianças, essas deveriam receber a lição através da interpretação da professora que teria a responsabilidade de *filtrar* o que fosse relevante na obra:

Este livro só indirectamente se destina a crianças. Foi escripto para adolescentes de pouco estudo e para vós, minhas caras colegas do ensino primário – para ser transmitido, por vosso intermédio, á petizada alegre que vos ouve. Formam-no, quasi todo, episódios históricos, exactos e emocionantes, diluídos no mel que sabe ao paladar infantil, e passados em scenários de côres vivas, que melhor impressionam e mais fundamente interessam. Communicando-os aos pequeninos, filtre-os com sympathia a vossa intelligencia, para assim incorporar-se o que tiverem elles de sadio e constructivo á personalidade que se plasma ao vosso tacto delicado. Como feitos humanos, são retalhos purpúreos da existencia de heróes que, no presente, vivem como sombras. (Ibidem, dedicatória, p.05-06).

Caso não houvesse um número de exemplares suficiente para uso dos alunos em sala de aula, a professora deveria ter acesso a essas obras como fonte de estudo para os seus planejamentos. Unida a escolha dos livros para as crianças também foi apresentada uma lista<sup>111</sup> de uso exclusivo dos docentes. Entre os títulos indicados nessa lista estava o livro de João Toledo. Nesse caso, *Sombras que vivem* traz temas e discursos que precisavam ser estudados previamente pelas professoras com o fim de ampliar o seu conhecimento antes de transmití-lo oralmente às crianças.

Os episódios narrados, *diluídos no mel ao paladar infantil*, fazem parte de uma construção do ideal de ensino pátrio que precisaria estar presente não apenas na escola, mas nos lares e nos diálogos familiares. Seguindo essa conduta, João Toledo orienta as professoras para que utilizem as lições heroicas presentes no livro

---

<sup>111</sup> O Programa de Ensino recomendava para a leitura dos professores as seguintes obras: *a Arithmetica Elementar, I, II, III, de G. Buclher, as quaes podem ser usadas também como leitura suplementar; o A. B. C. do Agricultor, de Dias Martins; a Historia Natural, de W. Potsch; as Lições Praticas de Pontuação, de H. Faustino; O que o cidadão deve saber, de Sampaio Doria; Lições de Civismo, de Roca Dordal; Sombras que vivem, de João Toledo; Hygiene, de Afranio Peixoto; Sciencias naturaes, de Miguel Milano.* (Programma de Ensino para os anos de 1922-1923, página 149-150)

não apenas com seus alunos, mas também com seus filhos, para assim, talvez, quiçá alcançar todos os brasileiros.

A referência aos cenários de cores vivas e impressionantes não só empresta beleza às histórias, mas também compõe os critérios para classificar o título como contos infanto-juvenis. Os dramas e o sofrimento também marcavam as narrativas. Os sentimentos de sacrifício e dor pelos quais passam os personagens apresentados são marcantes e, em alguns capítulos, servem como fundamento para o enredo da história, deixando o contexto histórico em segundo plano.

A construção narrativa é dramática na obra de João Toledo. Para acompanhar as lições de amor à pátria presentes nos capítulos, o autor elaborou enredos que primam pelas características regionais dos diferentes tipos que supostamente formavam a identidade nacional, levando em consideração os aspectos psicológicos. O destaque de João Toledo aos aspectos humanos na formação social é levado ao extremo. Contudo, em alguns pontos a sua escrita é contraditória, sem explicações pertinentes sobre os aspectos regionais que ele utiliza para construir a narrativa. Por um lado, ele se apropria de termos gerais como sinônimos para explicar o processo de estruturação social do Brasil, enquanto em outras lições ele deixa escapar diferenças marcantes na história nacional.

A imaginação de João Toledo pode ser designada como a principal característica de seus textos. Antes de qualquer coisa, sua escrita apresenta dados e descrições que somente através do uso da imaginação poderiam dar vida e sentimentos aos personagens apresentados na obra. Desse modo, a compreensão de ensino de história pátria resultaria em representações através de uma história imagética que não se configurava apenas de imagens físicas e espaciais, ao mesmo tempo que atribuíam características próprias de uma elaboração sentimental e convincente do Brasil.

A verdade dos fatos narrados está na autoridade do autor. João Toledo não demonstra preocupar-se com as fontes dos fatos encontrados em seu livro. Ele não cita nenhuma obra historiográfica específica, embora apresente no final dessa edição uma lista de autores lidos para compor a obra:

(...) inspire-me na leitura de várias obras, – por isso, não pretendo sua autoria exclusiva. Historiadores, cronistas e literatos veem, por meu intermédio, trazer aos principiantes um pouco do muito que sabem. Consultei assiduamente Southey, Varnhagen e Frei Vicente; serví-me, quanto e como pude, de trabalhos de Euclides da Cunha, Couto de Magalhães, José Veríssimo, Taunay, Rocha Pombo,

Rondon, Gustavo Barroso, Viriato Corrêa, Ouro Preto, Rodrigo Octávio, Theodoro Sampaio, Alberto Rangel, Alfredo Varella, Rodolpho Theóphilo, Pereira da Cunha e outros. Ha influencias manifestas; e, para justificar-me, accrescento apenas ser meu único mérito o haver escolhido, de novo redigido, e enfeixado estes episódios quentes da vida nacional. (Ibidem, p. 260)

A obra de João Toledo não tem o objetivo de discutir questões históricas. Entre as obras sugeridas para o uso escolar no Ceará, não foi possível identificar em *Sombras que vivem* um propósito em transformar as narrativas em questões históricas. A narrativa desse autor beira a um discurso literário que não distingue a realidade da ficção, portanto não há indicação de que a sua escrita seguia algum raciocínio científico. O autor prima pelo aprendizado através dos sentimentos, julgando levar às escolas o estudo do passado a partir de uma linguagem acessível, rica em metáforas e descrições consideradas relevantes, segundo ele, no processo de aprendizado do ensino pátrio.

Ele descreve os tipos sociais estabelecendo comparações entre as gerações. No entanto os comparativos não seguem uma estrutura exemplar em todos os casos, mas apresentam condutas que não deveriam ser seguidas pelas gerações futuras. A importância atribuída à conduta humana é descrita de maneira pessoal, como se o autor tivesse presenciado as aventuras e os embates para estabelecer julgamentos em suas apreciações. Outra característica da escrita de João Toledo é a imposição de suas opiniões. Há uma ênfase nos aspectos psicológicos ligados à determinação social. Entre os vultos históricos indicados na obra, a figura de Antonio Conselheiro, personagem da Guerra de Canudos, é analisada a partir dessa perspectiva.

As escritas para a infância desse período destacam perfis de conduta. João Toledo, contudo, segue um caminho argumentativo inverso a esse padrão. Ele molda os exemplos de comportamento através da ênfase nas formas complexas que com as quais constrói os personagens. No caso de Antonio Conselheiro, ele o apresenta como desequilibrado e estabelece os sentidos e causas para esse comportamento.

- O Conselheiro? – Sim. O de Canudos, foi mais infeliz que perverso, mais demente que bandido. Espiou, além dos seus, erros ancestraes e sofreu azedos caprichos da sorte. Bom não pode ser; mas não teria sido mau, se outros fossem os agentes que o determinaram. Falhou-lhe até a educação, esbarrando de encontro a muralhas biológicas intransponíveis. Por isso, como todo o mundo,

tambem ele não se fez á feição exclusiva da própria vontade: outras forças entraram em jogo – lastravam-lhe a índole mórbidas tendencias de seus avós; favoreceram-lhe depois a eclosão da nevrose duras vicissitudes sociaes. (Ibidem, p. 188)

No capítulo intitulado *Jagunços*, o trecho acima inicia o item *Como se faz um desgraçado*. O capítulo detém-se na formação familiar de Antonio Vicente Mendes Maciel, o *Conselheiro*, e na decepção amorosa que sofrera com a traição da esposa. João Toledo emprega expressões como *mulher leviana* para classificar a companheira que desgraçou a vida desse personagem. Ele utiliza esse episódio trágico para argumentar sobre a fragilidade psicológica de Conselheiro. Com o fim de defender a sua tese de inferioridade e perturbação mental, o educador enumera os possíveis distúrbios que poderiam ter ocasionado a decadência na vida dos homens do Nordeste brasileiro, que sofriam com a miséria, a fome e a insanidade. Ele descreve os sertões a partir desse esteriótipo.

A herança desgraçada dos ancestrais, segundo João Toledo, seria responsável pela conduta do indivíduo e os acidentes sociais fariam o resto. Nesse sentido, a história de vida de cada um como ponto de referência para o ensino de história agrega outro componente: as marcas hereditárias do indivíduo em passados próximo e remoto.

A influencia de ascendentes sobre descendentes aclara-se no estudo da herança mórbida: aceita a transmissão das taras, nós somos logicamente levados a aceitar a hereditariedade normal. E os desvios da normalidade patenteiam-se tão claros de geração em geração que seu apparecimento a ninguém mais surpreende. Sua causa immediata deve ser uma affecção doentia do systema nervoso. E, si do organismo toda parte é transmissível, segue-se que, nas affecções mentaes, a herança é a regra. (TOLEDO, 1925, p. 35 Apud CAMARGO, 2007p. 16)

Vale ressaltar que a análise psicológica desse personagem não foi estabelecida apenas com os estudos históricos sobre o episódio do arraial de Canudos. João Toledo uniu as definições dos estudos de psicologia, importantes na concepção do movimento da Escola Nova, e a literatura sobre a passagem de Conselheiro no sertão nordestino, sobretudo, a obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. A exposição desse educador para o caso em questão condiz com a perspectiva da formação nacional a partir da constituição de perfis de comportamento.

Não causava espanto um discurso que denegrisse comportamentos como o de Antônio Conselheiro na elaboração de referências para a definição da identidade



nacional. No entanto, a presença dessas ideias em um livro destinado ao público infantil produz no mínimo um estranhamento. O possível desconforto de uma linguagem permeada de termos retirados da psicologia do indivíduo não resulta de um uso inadequado. De acordo com João Toledo, essas lições seriam necessárias para que a criança, a partir do aprendizado na infância, orientasse sua conduta futura.

Os comparativos de inferioridade estão presentes nas descrições que João Toledo estabelece para o sertanejo. Para o homem do sertão faltava tudo.

‘Mas é quasi selvagem o jagunço, é um retardário infeliz; enquanto seus irmãos da beira-mar avançaram, elle ficou, tres séculos atrás, com as mesmas idéas, os mesmos sentimentos, a mesma conducta.

Com elle, sentem, pensam e procedem as daquellas bandas. Em remotos sertões, só os flagellos climáticos lhe ficam na mente; as agitações do mundo, nas conquistas políticas e industriaes, passam-lhes despercebidas; não têm dellas notícias, nem lhes sentem a necessidade. Não conhecem os inventos modernos – bastam-lhes os artefactos familiares de uso centenário; não compreendem os governos populares – um patriarcado religioso e civil satisfaz suas exigencias. São ainda hoje o que foram então, e assim hão de ser por annos e annos. Não lhes deram escolas; não lhe ensinaram a hygiene; a justiça não anda por lá. Agarram o trabuco, defendem-se a seu jeito, e deixam tudo o mais á vontade de Deus. Por isso, o caboclo descuidoso, abandonado e soffredor, tem sido e será, por culpa nossa, vítima de endemias, instrumento inconsciente de cabecilhas perversos e de prophetas de fancaria.’(TOLEDO, Op. Cit., p.192-3)

Retomando a organização da obra, o volume compreende 43 capítulos<sup>112</sup>, contando ainda com notas explicativas em algumas lições. Os títulos vão desde substantivos como tolerância, versatilidade e em outros capítulos, Palmares, Hans Staden, em síntese, personagens e eventos históricos. Do mesmo modo, o próprio autor não o classifica esse volume como livro de história, mas como material didático para uso no ensino de história pátria. O que o difere de outras obras que defendiam a sua escrita como produção histórica.

Ao final da narrativa há um questionário com perguntas sugeridas pelo autor para que a professora o utilizasse como instrumento na verificação da

<sup>112</sup>Segue a ordem dos 43 capítulos: *Taba Tupí; Uma lembrança; Hans Staden; Como nasciam as cidades; Anhanguera, Pedras Verdes; Piragibá; A filha de Iniguassú; Versatilidade; Uma bela lição; O armistício de Iperoyg; O polvo; Uma entre mil; Sempre o mesmo; Um problema; Desperdício; Palmares; Energia e firmeza; Ingratidão, Alma heroica; Drama em quatro actos; O príncipe do Brasil; Visionários sublimes; No Ypiranga; Diabruras de príncipes; Frei Caneca; Farraps e Caramurús; Heroicidade; O negrinho do pastoreio; Riachuelo; Delenda Humaitá; Caetano Novo; Raphael; Sepultura de Fogo; A mais forte das armas; Utiarity; Os gaúchos; Um bronze vivo; Nos geraes; Jagunços; Mundo Novo; Os pescadores; o seringueiro.*

aprendizagem da lição. O ponto em comum das lições é a descrição das ocupações feitas pelos colonizadores, chamados de desbravadores. A expansão do território nacional em diferentes épocas foi observada como origem das cidades, o que considera fator importante na compreensão do território brasileiro. A demarcação de tipos regionais e da gênese do povo brasileiro serve como referencial para descrever a identidade nacional.

Nas primeiras lições são abordados temas e representações da história nacional presentes nos livros de história, como a descoberta do Brasil, as primeiras colônias e ainda a formação das cidades. A temática da história da formação das primeiras cidades brasileiras perpassa grande parte das lições, já que para evidenciar a necessidade da vida coletiva e o progresso social, o autor constrói uma cadeia de sentidos para a dominação do outro, através das batalhas no desbravamento de diferentes espaços geográficos do Brasil. A seleção de João Toledo foi construída a partir da questão geográfica e da cultura regional.

Os capítulos são divididos em torno das seguintes temáticas: a vida dos nativos inicia o primeiro capítulo, representando o descobrimento e os primeiros conflitos entre os índios e os colonizadores. Em seguida, ele narra um conto sobre Hans Staden.

As bandeiras foram caracterizadas pela coragem e sofrimentos dos desbravadores em busca de ouro. A chegada dos jesuítas foi introduzida pela afirmação de que os nativos, em si, não eram violentos, mas quando confrontados defendiam-se. O quilombo dos Palmares foi apontado como uma *república semi-bárbara* e a escrita do nome do chefe foi registrada como *Zambi*:

Póde a crítica dos mestres proclamar a necessidade desse arrasamento e as vantagens que originou: – nas almas sentimentais dos pequeninos, só ficam a revolta e a piedade. Passam por ellas, incompreendidas, altas razões políticas; mas o exemplo desesperado da “Troia Negra” aniquilando-se na tentativa de resistencia, vibra cantante em suas emoções. Sentem elles, assim, nas visualizações do heroico sacrificio, que seu primeiro dever cívico é conservar, a todo o custo, as conquistas liberaes, realizadas, através de lutas cruentas, por seus avós de todos os tempos. E isso basta. (Ibidem, p. 81).

No capítulo intitulado *Como nasciam as cidades*, o autor aborda o episódio das bandeiras para descrever o povoamento da capitania de São Vicente e compara os modos de cultivo da terra e criação de animais antes e depois da chegada do colonizador:

Sabem vocês que era uma bandeira? – Não, não é isso; bandeira a que me refiro não é dessas que se desfraldam ao vento, nos dias de festa; é de outra. Escutem. Vamos falar um pouco de coisas de antigos tempos, de quando os seus mais velhos vovozinhos ainda estavam muito longe de nascer. Ficaremos assim aparelhados para compreender umas histórias de bandeirantes, penosas e sombrias, desenroladas em fundos sertões de nossa terra. Escutem. (Ibidem, p. 29)

A narrativa segue com a descrição da organização de *bandeiras de colonização*<sup>113</sup>, como ele apresenta, enfatizando a organização hierárquica: *um ricaço qualquer arvorava-se chefe de um bando, para povoar determinado ponto do sertão; ou por incumbencia do governo, empreendia essa tarefa* (Idem). Segundo João Toledo, esse *chefe* saía pelos sertões guiando escravos e índios, e muitas vezes fazia-se acompanhar da família como senhor absoluto. Enfim, encerra a descrição com a formação de uma cidade propriamente dita:

Mas afinal, depois de viagem longa e penosa, á beira de um lago, de um rio ou de um arroio, onde o pasto era rico ou a terra era fértil, fundava-se uma aldeia, que ahi ficava sozinha, afirmando um ideal no meio do deserto. Cercava-se um curral, onde em breve mugiria uma boiada gorada; plantava-se um canavial e erguia-se um engenho. – Assim nasceu Curitiba e assim nasceram, em nossa pátria, tantas de nossas cidades. (Ibidem, p. 31)

A coragem dos *nossos avós portugueses*, como denomina o autor está presente no capítulo como referência para justificar a recordação dos grandes homens. Diferentemente do que foi apresentado por ele e explicitado acima no caso de Antonio Conselheiro, outros personagens são apontados na evolução social da história brasileira como modelo de coragem.

A figura dos grandes homens é demarcada pelos heróis que João Toledo destaca nas lições. O título do livro já delimita a relevância da figura humana no processo de desenvolvimento da nação. Os personagens históricos ainda viviam através de seus exemplos e suas lutas. As sombras às quais faz referência no título ilustram a capa com figuras de um: índio, o militar alemão Maurício de Nassau, o revolucionário português Manoel Beckman, o missionário Padre Anchieta, os imperadores D. Pedro I e D. Pedro II, o herói da Inconfidência Tiradentes, e o primeiro presidente da República, Deodoro da Fonseca.

---

<sup>113</sup> Ele também apresenta a *bandeira de penetração*, citada como bandeira de guerra, que consistia em explorar minas de ouro e outros metais preciosos. Nessa empreitada envolviam pessoas, segundo Toledo, da *péor espécie*: mestiços brutos, vagabundos e licenciosos e, ainda escravos. Como exemplo para esse tipo de exploração ele aponta a fundação da cidade de Cuiabá.

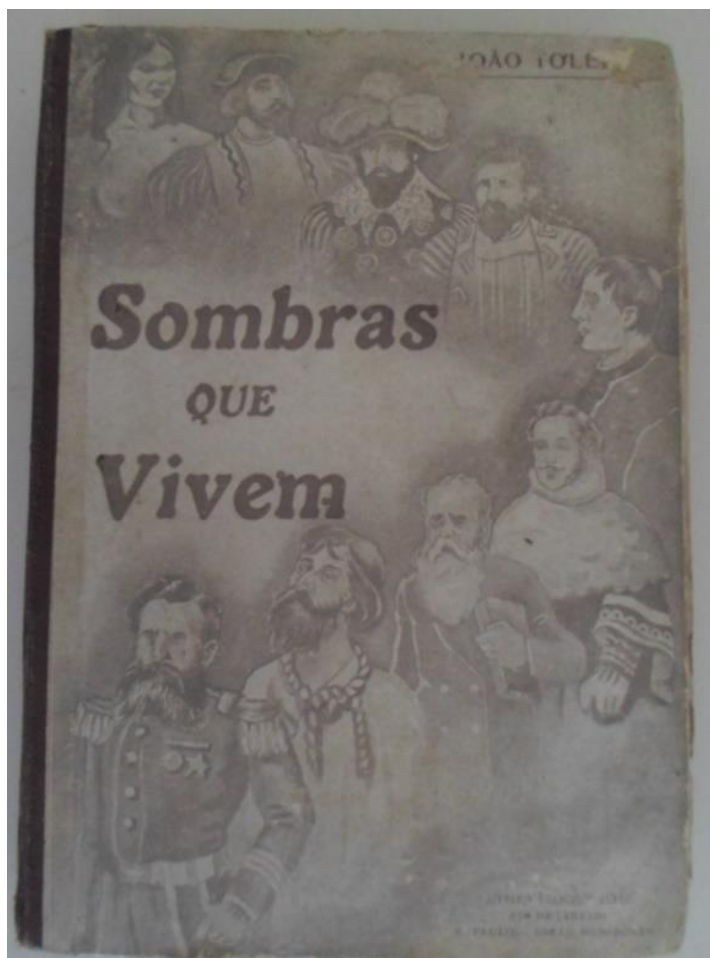


FIGURA 2 – CAPA DO LIVRO SOMBRAS QUE VIVEM

Os homens retratados nessa imagem eram considerados pessoas extraordinários e suas ações excepcionais estavam presentes nas ideias que permanecem na história. A definição de herói e a excepcionalidade dos grandes homens aparecem de maneira explícita no capítulo denominado *Heroicidade*. A narrativa descreve a ação de Tobias da Silva, que no comando de tropas brasileiras no combate entre os Farrapos e os Caramurus, provou seu amor à pátria. Segue abaixo um resumo do que se considerava um ato de coragem:

É trágico e brutal, mas é edificante e é bello. Tobias foi digno dos farrapos. Com ele procediam nossos avós brasileiros: davam-se em holocausto pela vitória de seus princípios. Ergueram, por isso, através dos anos, monumentos vivos á lealdade e á honra. Hoje, as coisas transformaram-se um tanto: encaram-se esses problemas por um prisma novo. Mas, se nossos olhos virem, meus caros meninos, um chefe que se agacha e se esgueira, fugindo a um sacrifício; ou se ageita, como pôde, ante imposições humilhantes, na salvaguarda de interesses mesquinhos, não nos basta essa dôr nem nos conturbe essa vergonha: lembremo-nos antes que nem todos são assim, e que assim não foram, como imagem do dever cumprido, no alto dessas

columnas humanas, erguidas pelo valor e pelo brio, em todos os tempos e recantos da grande terra em que nascemos. (Ibidem, p. 135)

Como ressalva, o professor observa que o conceito de heroísmo ao qual ele se reporta não correspondia ao ideário de herói da República. Apesar de Tobias da Silva não figurar como representante político, donatário ou ocupar outra posição social que foi exercida pelos célebres brasileiros presentes nos livros de história nacional, a excepcionalidade do personagem em luta pode ser percebida em outras representações constantes no livro de João Toledo. A bravura estava na resistência, não apenas nas mudanças. O homem comum também figurava como herói.

### ***A Metodologia<sup>114</sup> do ensino***

(APPENSAS À 2ª EDIÇÃO)

Nesta fase do aprendizado, o empenho do mestre será o de criar admiração e reverência pelos bravos e pelos bons, pelo útil e pelo bello, fazendo vibrar nas crianças, com exemplos adequados, emoções correspondentes às atitudes mantidas por alguns heróis, em diferentes momentos da vida, e aquelas outras geradas ao contacto com as maravilhas da terra. Foge-se deste modo ao método intellectualista, impotente aqui para os efeitos procurados, e vão-se construir, com as tendências e aptidões innatas do individuo, as bases de sua ulterior conducta moral e cívica.

As lições, aqui reunidas, destinam-se aos professores para serem transmitidas, com linguagem sua, aos pequeninos de 8 e 9 annos de idade. Depois desta fase, que prepara o espírito para compreensão mais elevada, estudar-se-á a classe, em ordem chronológica, uma série de biografias que resumam a vida política, social e económica da nacionalidade, como remate deste aprendizado elementar, – uma synthese geral reunirá todos os factos estudados em uma só corrente que lembre a existencia do paiz. (Ibidem, p. 259-60)

O brilhantismo atribuído a João Toledo como professor da Escola Normal de Campinas era defendido na sua escrita. Contudo não havia interesse em desenvolver o intellecto nos leitores dessa obra, bastava *o bello e o útil*, esse era o objetivo de ensinar a história pátria.

Dos autores citados neste capítulo, João Toledo é o que mais se aproxima da estrutura cívica da língua pátria, da geografia e da história nacional como caminho para a formação de um cidadão que ame a nação. Ele leva a missão de educar para a pátria com a seriedade da escola tradicional.

---

<sup>114</sup>As considerações apresentadas pelo autor para a metodologia em sala de aula serão analisadas no capítulo 4 como componente das orientações sobre a ação docente.

Em um primeiro momento, faz-se necessário situar João Toledo na escrita didática e nas definições de um ensino moderno. Controverso em suas ideias sobre o método moderno, João Toledo era considerado ao mesmo tempo moderno e tradicional (PINHEIRO, Op. Cit). A escrita de Toledo não corresponde ao ideário escolanovista que visava a aplicação de lições onde os alunos vivenciassem o que estudavam, ao contrário ele considerava que essa metodologia não poderia ser utilizada para o ensino da história pátria.

Em afirmativa anterior, foi indicado que nessa obra Toledo não fez referência ao tempo, mas em outra citação, ele recomenda o método analítico e fala da importância da cronologia para entender a causalidade em história. A cronologia estava na sequência dos capítulos.

‘o methodo recommendavel é o analytic. Em que a ordem chronológica predomine; e isso porque, em tudo, é mais natural a marcha do principio para o fim; porque a successão dos factos conduz o pensamento pela fórma que elle costuma caminhar; porque essa successão insinua a noção de causalidade histórica’. (TOLEDO, 1925, p. 208 apud PINHEIRO, 2009, p. 35)

Esse apontamento sobre o método para o ensino de história era compreendido como uma explicação para o uso de anedotas nas aulas. Essa questão não era exclusiva desse método, mas era defendida com base nas histórias contadas nos tempos mais remotos, e como exemplo ele usou a narrativa de Cristo em fala para os discípulos. A história pátria, segundo esse autor familiariza, unida à geografia, a criança à terra. Chega-se nesse ponto ao tema das narrativas encontradas no livro *Sombras que vivem sobre o sertão cearense*.

### ***O sertão cearense na narrativa de Toledo***

Naquelas historias que todos diziam ser *mentira* eu achava um *quê* especial de artistico, uma graça incomparavel e sadia. Tinha uma memoria felicíssima e o seu repertorio de velho de sessenta e muitos annos, creio, que deixei esgotado. As chronicas dos primeiros habitantes do logar, costumes, usos, crimes, anedotas, parentescos, tradições, tudo, narrava elle com uma perfeição admiravel, de um modo especial e caracteristicamente seu.

Fiquei muitas vezes deslumbrado ouvindo-o fallar de sua mocidade, de seus paes, irmãos e amigos que, na sua palavra magica e na minha imaginação infantil, tomavam as fórmas prodigiosas de heróes, de homens extraordinariamente superiores. (CARVALHO, 1897, p. 06)

João Toledo compara a sua escrita aos contos antigos e procura através das narrativas do livro *Sombras que vivem* alcançar a sensibilidade infantil em sua formação como cidadão brasileiro. Depois de narrar o Brasil através de personagens típicos de diferentes lugares, – entre eles o gaúcho, o mineiro, o pernambucano – ele inicia a narrativa do sofrimento da seca com o cearense. Para falar do sertão nordestino como espaço brasileiro, o professor paulista escolheu o Ceará como cenário.

O foco narrativo é a descrição dos hábitos e da vida do sertanejo, sem apresentar marcos de noção de temporalidade, apenas espacial, através da apresentação do sertão cearense. Seguindo um caminho oposto ao percorrido pelos autores lidos no curso de formação de professores, a obra de João Toledo não destaca datas e marcos históricos pontuais da historiografia, ele optou, antes, pela utilização de sentidos sociais para os relatos históricos.

Em outros termos, ele destaca a contação das histórias baseando-se na lógica da idealização do social, são descritos os primeiros povoados, cidades pioneiras, e a dinâmica social que permitia o desenvolvimento da população. Dessa forma o autor reforça o diálogo entre espaço físico e ação humana.

A localização dos cenários em que as histórias narradas ocorreram e, principalmente a relação entre a constituição da vida social através da formação das cidades, constituem aspectos relevantes nessa obra. O discurso presente nos textos para a formação da infância indica como via única para a interpretação da vida em sociedade o progresso em prol do local.

Como aspectos pertinentes ao ensino da história pátria nesse período e, que estão presentes nessa obra, destaca-se a perspectiva da história individualista, o determinismo geográfico e a linguagem dramática, típica da literatura infantil, utilizada pelo autor.

A narrativa da vida do biografado era completada pelo espaço onde a história acontecia. Não bastaria à narrativa indicar as ações dos indivíduos, mas nesse caso, João Toledo destaca as interferências e as determinações do espaço geográfico para o encaminhamento das ações dos indivíduos. Em determinadas lições ele se detinha com maior rigor à descrição de paisagens e dos espaços como determinantes das condições de vida dos sujeitos.

Ao descrever o cenário do sertão nessa história, João Toledo enuncia visões determinadas pela natureza, como em outras lições do livro, ele demarca a

determinação do espaço geográfico nas ações dos sujeitos. A presença dos vultos históricos nas narrações demonstra a atribuição de valores para atos de bravura e coragem supostamente realizados pelos heróis. Nesse caso, o trabalho e a sobrevivência do sertanejo.

O termo sertanejo não classifica apenas o sertão do Nordeste, mas era aplicado como expressão para as regiões interioranas. O imaginário do sertão<sup>115</sup> é composto pela imagem de uma região marcada pelo atraso em contraposição ao progresso do litoral.

A escrita de João Toledo demonstra, desde a primeira lição do livro, pontos em comum: a descrição da ação dos indivíduos relacionada à formação de comunidades, através da coletividade, que resultaria, segundo ele na formação das cidades; além disso, a presença dos sujeitos a partir do coletivo. É possível notar a relevância estabelecida pelo autor para as características geográficas, a formação das moradias etc. Isso estava presente desde o início do livro com as habitações coloniais. A comparação entre os espaços geográficos ocorre em diferentes lições, sem denotar uma orientação sobre a temporalidade dos acontecimentos.

João Toledo não entendia como relevante a questão da criança situar-se temporalmente para compreender os fatos históricos. No caso da lição sobre o Ceará, denota-se que a narrativa se passou entre os anos de 1877 e 1884 devido a dois aspectos presentes nos fatos narrados, uma grande seca e a abolição da escravatura no Ceará.

A análise do capítulo sobre a vida no sertão do Ceará será realizada a partir da imagem do sertanejo e da vida no sertão, apresentando como desdobramentos, o perfil do caboclo cearense e a migração para o Norte. A lição que se tornou relevante nesta análise trata da seca e é intitulada *Na fôrnalha* e subdivide-se nos seguintes tópicos: *Apreenssões*, *Novas ameaças*, *A oração*, *Meditações* e *A Retirada*.

Construída no cenário do Ceará, essa narrativa parte de uma ideia mais ou menos aceita no plano nacional. Deve-se ressaltar que a obra de João Toledo não foi

---

<sup>115</sup>O texto que servia como referência sobre esse tema para as professoras, é de autoria de Tomaz Pompeu Sobrinho, intitulado *História das Secas*. Nessa obra é possível encontrar dados sobre as calamidades causadas pelas secas no início do século XX. Entre eles, estatísticas de mortes, dados demográficos, informações sobre as obras públicas, a situação das cidades e a condição de trabalho dos sertanejos. Destaca-se, ainda a atuação do presidente Epitácio Pessoa (entre 1919 e 1922) no combate às calamidades da seca. Esse político também é citado, pelo mesmo motivo, na obra *Sombras que vivem*.



utilizada apenas nas escolas cearenses, e, desse modo, torna-se relevante considerar as representações que o autor construiu para a realidade do sertão cearense.

Optou-se por iniciar essa explicação pela nota explicativa para esse tema presente no livro:

NA FORNALHA – O presidente Epitácio Pessoa, em mensagem ao Congresso Federal, solicitando recursos para os serviços contra as sêccas, escreveu: ‘Não esqueçamos que, segundo números conhecidos, de 1877 até hoje, o Nordeste viu desaparecerem pela fome e suas consequências, mais de um milhão de habitantes. É um algarismo que nenhum brasileiro pode ir sem a mais profunda emoção...’ (Ibidem, p. 268)

A justificativa estaria na definição do Ceará como estado mais seco do país. A comoção da mensagem política era utilizada por João Toledo como argumento para as seleções que realizou para demarcar os perfis dos personagens. Com o intuito de destacar o sofrimento vividos por eles devido às calamidades ocasionadas pela seca, o autor utiliza-se de diferentes imagens e descrições oriundas de discursos de exaltação do progresso da nação que justificavam intervenções políticas e sociais na vida dos sertanejos, e não apenas os que viviam no Ceará.

Como apontado anteriormente, João Toledo, fez uso das ideias dos principais pensadores da sociedade brasileira para construir as histórias de sua obra. As narrativas e descrições presentes na literatura ficcional e nas escritas científicas aproximavam-se dos fatores sociais, físicos e econômicos oriundos dos problemas climáticos que se tornaram registro do sertão<sup>116</sup>.

Especificadamente para este capítulo é notória a leitura e porque não dizer influência novamente da escrita de Euclides da Cunha, em *Os Sertões* e acrescenta-se, a leitura de Rodolfo Teófilo em sua obra *História da Seca no Ceará*. João Toledo baseia sua fala na literatura, na história, na antropologia, psicologia e na medicina. Desse modo, é válido destacar que os ideários de profilaxia e saneamento social<sup>117</sup> também influenciaram suas ideias sobre o sertão.

O questionário presente no final do capítulo também permite apreender o roteiro de leitura indicado pelo autor para a sua obra.

<sup>116</sup>A presença desse tema na escola primária baseava-se na perspectiva da modernidade, das transformações sociais e das relações com o futuro – a necessidade da mudança.

<sup>117</sup>A *Liga de Pró-saneamento dos sertões* seria um exemplo das políticas de profilaxia social vigentes nesse período. Intelectuais como o educador Carneiro Leão, o militar Rondon, e o médico Roquette Pinto defendiam o avanço pelo sertão na tentativa de levar educação, saúde e a civilização para o interior do Brasil. (LIMA, 1999).

- 1) Porque Cóta e Gonçalo examinavam o céu com tanto empenho?
- 2) Porque a ameaça da sêcca tanto os atemorizava? 3) Como é geralmente a casa do caboclo brasileiro? 4) Porque a casa de Gonçalo era diferente das outras? 5) Em que Cóta se ocupava? – e Gonçalo?
- 6) Indique, no mappa, as zonas mais importantes de criação no Brasil.
- 7) Nessas zonas, o criador costuma plantar bastante tambem? 8) Fazia bem Gonçalo, não limitando seus esforços á criação do gado?
- 9) Descreva um sertanejo cearense. 10) Porque Cóta não tinha essa feições? 11) que é que Zé Cândido contou aos filhinhos de Gonçalo?
- 12) Que é que Cóta pediu a Deus em sua oração? 13) A açudagem e o florestamento podem minorar os estragos das sêccas? 14) A educação, pela escola, poderá, de futuro, eliminar o flagelo social, criado pelos cangaceiros? 15) A que é que se denomina “a retirada”? por ocasião das grandes sêccas? 18) Ama o cearense a sua terra? – como o sabe? (Ibidem, p. 247-48)

Em resumo, a questão central dos textos analisados no livro de João Toledo trata da despovoação do sertão e da migração. O presente, nesse caso, serve como referencial para o passado. A dimensão do tempo e do espaço confunde-se na narrativa da seca.

Nesse aspecto, parece haver um cuidado com a divulgação de condutas. Esse objetivo não dividia espaço com a organização saberes<sup>118</sup>. Pelo contrário, isso não contradiz, mas segue outro raciocínio, o material didático era designado por João Toledo, como o principal material a ser empregado na orientação do professor.

O sofrimento humano presente na obra *Sombras que vivem*, não serve apenas para construir um *altar de homenagens* para os vultos instituídos como históricos estabelecidos a partir da coragem dos heróis exposta nas batalhas da história política do Brasil. Por outro lado, a obra retira das imagens cotidianas a vida dos personagens e a sua relação com a natureza e com o cenário da seca. Além disso, a questão não correspondia apenas a problemas climáticos, mas ao modo como a projeção para o futuro determina as decisões a serem tomadas pela família.

É no Ceará, em seu coração atormentado, além de Quixeramobim, ás margens do Banabuiú. Passaram as esperanças de Santa Luzia – os dias 13, 14 e 15 de dezembro – e não choveu. Corre

<sup>118</sup>Importa ainda ponderar que João Toledo foi designado por seus críticos como distante da perspectiva escolanovista proposta na época. Segundo ele, não haveria na escola brasileira condições materiais para realizar procedimentos e técnicas da Escola Nova. Outra questão seria a diferenciação entre a técnica e a teoria. As professoras sabiam a prática, o real, mas não detinha o conhecimento teórico. Sobre isso conferir: CAMARGO, Pedro Edyr Bueno de. Conciliação e ecletismo no trabalho didático do educador paulista João Toledo (1879-1941). IN: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT1%20PDF/CONCILI A%C7%C3O%20E%20ECLETISMO%20NO%20TRABALHO%20DID%C1TICO%20DO%20EDUCAD OR%20PAULISTA%20JO%C3%20TOLEDO.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/CONCILI A%C7%C3O%20E%20ECLETISMO%20NO%20TRABALHO%20DID%C1TICO%20DO%20EDUCAD OR%20PAULISTA%20JO%C3%20TOLEDO.pdf)

agora o quarto mez do anno, e nem uma gota de água inda cahiu; é o flagelo da sêcca que ahi vem. De pé no terreiro, olhos fitos no céu, Cóta e Gonçalo procuram ansiosos uma nuvem promissora de fortuna; mas a abóbada azul é limpa e nua, se um signal, sem uma promessa de vaga sequer. Recolhe-se a rapariga, e o marido segue para os campos, a ver as malhadas, onde os rebanhos, na sésta ardente e muda, ruminam a migalha que ingeriram. Cóta retoma seus afazeres ordinários. (Ibidem, p.235)

Cóta e Gonçalo formam o casal cuja família protagoniza as lições relativas à seca no sertão. Além do casal, ainda aparecem na narrativa os seus dois filhos – uma menina e um menino – e Zé Candido, um contador de histórias que apresenta as lendas do sertão através de causos e batalhas em que se envolvem tem como principais personagens os cangaceiros.

Nessas histórias, o personagem descreve cenas dramáticas e violentas que deveriam fazer as crianças tremerem de medo ao ouvi-las. No Sul havia a guerra, no Norte havia o cangaço. Homens sem escrúpulos, em suas palavras, a própria descrição da maldade: *Jesuino Brilhante, Cabeleira, Candurú e Antonio Silvino* são apontados como bandidos que deixavam suas marcas e não poupavam a vida de ninguém, nem mesmo das crianças. O restante do texto é guiado pela cena inicial da história, a apreensão dos personagens marca os desdobramentos da narrativa sobre a seca no sertão. Na primeira lição do capítulo, o autor destaca a figura da esposa, contrapondo a sua presença com a vida no sertão:

Cóta, entretanto, não é assim; tem mimos de compleição: é esbelta, aloirada e de olhos azues. A musculatura sólida não lhe roubou a graça do porte nem a doçura do olhar. Naquele meio analfabeto, é das poucas que sabem ler; e esconde, como tantas outras, na simplicidade e na modéstia, os encantos de uma alma affectuosa, e enérgica e sadia. De seus filhos, a menina veio ao jeito paterno, e o menino, claro e loiro, dela tirou os olhos côr de safira. Recorda os holandezes e tráe um parentesco, um tanto remoto, com os que, nessas alturas, viveram e lutaram. Os caboclos ruivos, ahi comuns, são typos, como esse, afeiados porém, judiados, empobrecidos pela inclemencia do tempo, da terra e dos costumes. (Ibidem, p.238)

Há um resumo nessa lição do ideal que o autor possuía ao construir uma lógica para os seus argumentos na importância da educação. Cóta era superior, antes de casar-se havia estudado em Fortaleza, não era ignorante como o povo do interior. A descrição física da mãe é completada no filho: *claro e loiro, dela tirou os olhos côr de safira*, traços holandeses. João Toledo constrói a partir da aparência física uma

série de comparações entre as pessoas do litoral e do sertão. A filha que também é citada nessa passagem, embora o autor não detalhe sua aparência é marcada com um traço de inferioridade por parecer-se com o pai, um típico cearense.

João Toledo enfatiza a apresentação dos personagens a partir das características físicas e psicológicas construídas com a noção de descendência. Como apontado anteriormente, o autor considera relevante indicar na definição de hereditariedade a condenação ou a salvação do indivíduo quando visto com perfis inferiores e superiores. A mestiçagem foi apontada, nesse discurso, como explicação para o desequilíbrio e desvio de comportamento.

Quando, na lição, a personagem Cóta é apresentada, destacam-se, ainda, a sua formação na capital, seus dotes caseiros e seu cuidado com as crianças. A mãe descrita como esbelta, loira, sadia, alfabetizada, também serve para ilustrar a ausência de escolas na região e a precariedade da educação que as crianças do interior recebiam. Outra característica pertinente nessa lição é a falta de adaptação de Cóta. João Toledo utiliza essa questão para diferenciar o litoral do sertão e enfatizar a educação da moça a partir de sua formação e que resultava em um cuidado com a casa e os filhos.

A ênfase nas características físicas não aparece apenas nesse personagem. Contudo a construção desses aspectos de oposição possibilita alcançar a forma como o autor interpretava a vida no sertão: precária e atrasada. A distinção entre a vida no litoral e a vida no sertão denota sentidos de equilíbrio e desequilíbrio para o desenvolvimento social.

O marido ocupava-se, segundo o autor, como todo sertanejo, do trato de um grande rebanho. Ele havia expandido ainda a criação de alimentos e cereais para vendê-los no comércio. Para o autor, o sertanejo cearense se diferencia de outros tipos pela sua esperteza e empenho no trabalho. A relevância dessa descrição aparece na representação do sertanejo na figura do caboclo.

Era um typo acentuado de caboclo cearense: estrutura mediana, um tanto baixo até, magro, anguloso, forte e resistente, a tez bronzeada, os cabelos pretos e lisos, a fronte larga, a cabeça achatada em cima e atrás, zigomas salientes, cada asiática, rude e desgracioso. Como elle, são em geral os homens dessas paragens, onde o preto escasseou e onde mais larga, mais intensa e mais completa foi a fusão de aborígenes e lusos. Por toda parte, nos campos e carrascaes, emquanto o mulato rareia, é esta a physionomia dominante. (Ibidem, p. 237- 38.)

Em estudo intitulado *Nossa Gente*, publicado pela *Revista de Ensino* em 1917, cuja organização era assinada pela Associação do Professorado Paulista, João Toledo apresenta uma síntese sobre a formação do povo brasileiro. Nesse artigo ele indica os desdobramentos da construção da identidade brasileira através da mistura das *três raças* que fizeram parte da colonização do Brasil.

De tal modo, a inferioridade do caboclo também está presente em sua casa. A humildade confunde-se com desleixo.

A casa do caboclo é feia e má; é para elle, coisa de pouca monta. Ocupa-se com a viola, a faca prateada, a pica-pau, o lenço escarlate e o gibão de couro; mas a morada não lhe merece nem cuidado nem carinho. Basta-lhe uma choça de palha, com paredes de barro, sem attractivo, sem conforto, sem asseio. (Ibidem, p.235-36)

Logo a casa de Gonçalo é melhor, por causa de Cóta, a mulher sempre cuidadora, trouxera dos costumes de Fortaleza o zelo pela moradia.

A de Gonçalo, entretanto, era bonita. Baixa e pequena, alpendrada na frente, coberta de telhas e do chão batido e limpo, escondia-se em um tufo, sempre verde, de oiticicas e joazeiros. Aos lados, o curral, o paiol e a casa da farinha; e, no fundo, em um cercado de paus-a-pique, a horta viçosa e alguns canteiros de flores davam, a esse oásis de civilização, um aspecto exquisito e bizarro, no meio das caatingas, entre espinhos de mandacarus e jurema. (Ibidem, p. 236.)

Outros fatores do cotidiano da família são exemplificados a partir da educação que a esposa recebera antes de casar-se. Todavia, como resultado de sua escolaridade ela também sonhava em retornar ao litoral e gozar dos últimos anos de sua vida com as economias feitas ao longo do tempo, pois como bem enfatiza em uma das lições: *nem só o pão alimenta, as alegrias vivificam tambem*. (Idem)

A esperança que figura na essência dessa personagem é colocada à prova quando o período chuvoso não chega e a mulher se desespera. Para descrever esse desânimo, o autor apresenta uma oração de duas páginas, na qual a personagem roga a Deus pela misericórdia de não ver os filhos morrerem na seca. Nessa súplica a mãe também pede a Deus por escolas, que o progresso chegasse ao sertão, pois do contrário o sofrimento não desapareceria, os interesses políticos que eram superiores à evolução do povo continuariam.

Nesse ponto, João Toledo aproxima-se da narrativa de Rodolpho Theophilo sobre a seca no Ceará. Toda a esperança uma vez presente no lar de Cóta se desfaz na retirada com destino à Fortaleza. A família segue em busca da sobrevivência. O cenário é o caminho da estrada de ferro de Baturité: *É 'a rocha viva da nacionalidade'*,

*deslocando-se para povoar as terras bravias da Amazônia e os campos ferazes de São Paulo.* (Idem)

Torna-se explícito o conceito que o autor faz do despovoamento do sertão e do destino do cearense fugindo da seca. Mas não há desânimo. O cearense não desiste, ao contrário: *‘é calmo e resignado, não perturba a maior desgraça; não o apavora a maior catástrofe’* (Idem). Em sequência são descritas cenas da vida miserável na capital.

Interessante apontar que nessa narrativa aspectos da vida do cearense são trazidos, de maneira direta, de sua tradição, seus costumes, sua sina. Observe-se que não é relevante para João Toledo construir sua escrita a partir de materiais didáticos publicados em períodos anteriores, nos quais a suavidade e o apego às descrições de um cenário harmônico eram confundidos com a inteligência da criança. Por outro lado, ele não poupa a criança de comentários relativos ao sofrimento do cearense.

Quando relata a migração para o Norte, ele também apresenta a escassez de trabalho devido à chuva, ironia ou não o personagem *Totó Cearense*, protagonista do capítulo seguinte, *O seringueiro*, se vê no dilema de voltar para casa e da vida precária junto à família, porque no Norte chovia demais.

A previsão do futuro nesse discurso desloca o passado para o presente como continuidade. Há, portanto, uma tentativa de prevenir os problemas decorrentes da seca. A precariedade dos períodos de seca, segundo Pompeu Sobrinho, também pode ser percebida na ausência de uma cultura:

Mas se, numa região densamente povoada, ocorrerem anos de pluviosidade muito baixa, de estiagens que impossibilitem o cultivo ordinário do sólo, região desamparada de elementos artificiais de resistência, o fenômeno age diferentemente sobre a população e a ordem econômica, conforme o nível cultural dessa comunidade. (SOBRINHO, 1982, p. 18)

Há uma quebra no texto de João Toledo, quando em meio às preocupações com a seca, ele introduz uma lição sobre os devaneios e lembranças do personagem Zé Cândido. Nessa lição, Zé Cândido relata haver conhecido Francisco Nascimento, jangadeiro que se recusara a transportar escravos em sua jangada.

Um dia Nascimento revolta-se: – as jangadas eram barcos de pesca e os traficantes mudaram seu destino, enchendo-as de pretos que mandavam para o sul. No avanço das idéas libertadoras, agitavam-se os pensamentos, esgueirando-se em ardís: ‘Nesta terra, não vingam os roçados, o trabalho é perdido, morrem os esforços; aqui, só o gado compensa, e, para vaqueiro, o caboclo é melhor’. E

soltam as levas de negro, que descem para a Bahia, para Minas, para o Rio, para São Paulo, vendidos a bom preço ás fazendas de a canna, de algodão e de café. As scenas de embarque desolam e pungem: – mães velhas que ficam, irmãs que se abraçam, casaes que se desligam, crianças que prateiam. E empurrados, e arrastados, apinham-se nos barcos. Há gemidos surdos e soluços convulsos nas filas de jangadas que se estendem como préstitos fúnebres. – “Aqui não embarcam mais escravo”, diz Nascimento, e nem mais um éco da campanha que agitava a província. E, um após outro, os municípios se redimem, com tanto afã emulando na pressa que, ao último captivo, se deu a liberdade tres annos antes da lei áurea. (Ibidem, p. 244)

A história já conhecida na historiografia escolar, correspondendo à libertação dos escravos ocorrida em 1884, foi contada no livro como a façanha de um homem simples, sem a sua classificação como herói.

### 3.4. João Pergunta ou *Brasil Sêcco*<sup>119</sup>: a modernidade pedagógica nas escolas cearenses

[...] se após o desencadeamento de tanto odio e rancor no mundo, em que o sinal imperou por longos annos como um deus exterminador, sepultando cidades enormes, envoltas na gloria e no triumpho dos antepassados, deixando oq eu havia de mais perfeito num montão de escombros, ficou alguma coisa ainda de ternura e bondade nas ruínas niveladoras, dessa ternura e dessa bondade cahiram os últimos átomos bemfazejos na obra “João Pergunta” ou “Brasil Secco”, que os meninos de nossas terras ardentes irão ler com bastante delicia e aproveitamento fecundo. (Jornal Diario do Ceará, 16/nov/1924)

Publicado em 1923, pela Tipografia Progresso no Ceará, o livro *João Pergunta ou Brasil Sêcco*, de autoria de Piragibe Newton Craveiro<sup>120</sup> fazia parte do

<sup>119</sup>A obra possui duas versões acessíveis. A primeira versão lançada no ano de 1923, destinava-se ao público cearense, embora já apresentasse o subtítulo: *para a infância nordestina*. Contudo, apenas em 1928, quando a 13ª edição foi publicada, o livro apresentava textos gerais e as características correspondentes ao Nordeste brasileiro. Nessa versão foram retirados os textos sobre a história do Ceará, permanecendo apenas os textos relacionados às questões sociais como a migração em períodos de seca, e a profilaxia infantil. A análise feita aqui usa apenas a primeira edição, devido aos textos sobre história do Ceará e por ter sido destinado às crianças cearenses.

<sup>120</sup>Newton [Craveiro] nasceu em Sobral a 22 de maio de 1892, filho de Antonino Craveiro Ferraz e Joaquina Saboia da Fonseca. Estudou em escola domestica apenas as primeiras letras. Dedicou o tempo da sua curta existência, de trinta e quatro anos, exclusivamente aos muitos livros que leu e aos dois que escreveu. Foi um tipo acabado de autodidata, que se interessou por assuntos de sociologia e educação. Já em 1912 fundou um jornal de nome ‘O Nortista’, que circulou em Sobral, com a colaboração de seu irmão Antonino Craveiro Filho. Em 1914 foi nomeado Inspetor Estadual de Ensino por ato do presidente Liberato Barroso, tendo feito uma viagem ao sul do país para observar a aplicação do método do ensino chamada ‘Escola Nova’, então em experiência do estabelecimento de ensino do estado de São Paulo. Em 1917, fundou em Sobral o ‘Instituto Visconde de Sabóia’, escola criada e moldada no espírito e nos ideais da Escola Nova. Faleceu repentinamente, a 13 de janeiro de 1926, na cidade de Juazeiro do Norte, onde estava a serviço da educação. (...). Escreveu e publicou ‘Quem é

projeto de modernização da escola pública. O projeto em questão tinha como fundamento a proposta do ensino ativo que visava estudar o comportamento humano compreendendo o homem como sujeito social centrado em suas atividades sociais e transformar as diferenças individuais a favor da coletividade. Além das práticas docentes, os espaços físicos, os materiais didáticos também deveriam passar por alterações em vista a ampliar o campo do aprendizado a partir da Escola Nova.

A publicação deveria ser distribuída nas escolas públicas cearenses através de um acordo firmado durante o governo de Justiniano de Serpa (1920-1923), no mesmo ano da primeira edição.

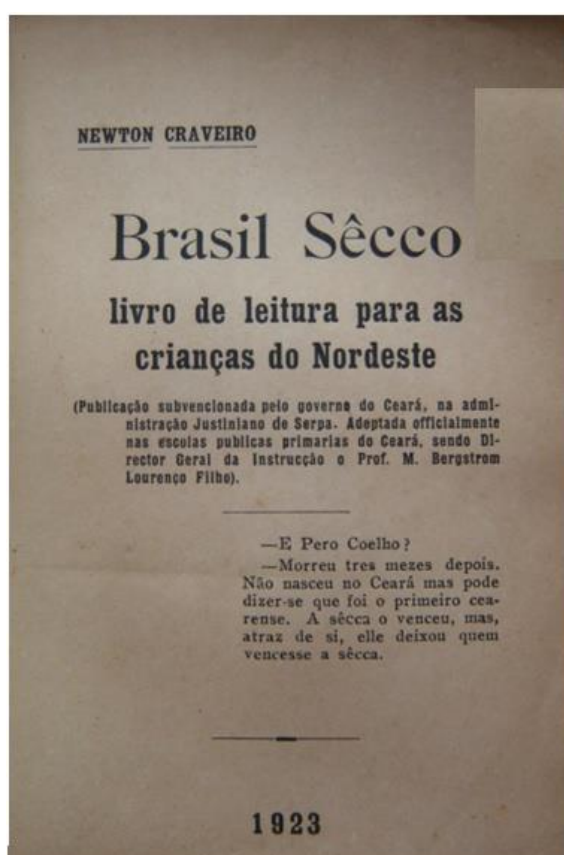


FIGURA 3 – CAPA DA PRIMEIRA EDIÇÃO DE JOÃO PERGUNTA OU BRASIL SÊCCO

As narrativas presentes nessa obra utilizam trechos e personagens da história do Ceará e do Brasil para reforçar conceitos como trabalho e identidade, enfatizando o cenário cearense como recorte para cenas de sobrevivência e a

---

*sertanejo*, de 1916, ensaio sociológico sobre os costumes do sertão, e *João Pergunta*, primeira edição de 1923, livro de leitura, que foi durante muitos anos adotado em muitas escolas do Brasil. (ARAÚJO, 1974. Apud CAVALCANTE, 2006, p.104)



grandeza de seu povo que ali habitava. Os temas estão relacionados à história, geografia, botânica, ciências e costumes do Ceará.

O uso da narrativa histórica nesse caso perpassa o objetivo de incentivar as crianças ao mundo do trabalho, a vitória sobre a seca e à permanência das famílias no sertão. Embora pareça claro o intuito da obra, não há uma preocupação em diferenciar os acontecimentos históricos da vida presente do aluno. Em outras palavras, parece haver uma transposição das cenas pretéritas para o cenário atual, principalmente no relato da sobrevivência à seca.

Os personagens envolvidos nas tramas assemelham-se a pessoas próximas das crianças. Caracterizado como produto de uma perspectiva do ensino ativo, podem ser identificados aspectos dessa proposta como a encenação dos episódios e a interpretação – no sentido dramático – do relato presente nas páginas desse livro. Entre as obras analisadas neste capítulo, *João Pergunta* pode ser considerada como possuidora da linguagem mais próxima da oralidade e do diálogo cotidiano do aluno.

### ***Sob encomenda***

Em entrevista ao jornal *Gazeta de Notícias*, cujo tema era o ensino primário, a professora da rede pública identificada apenas pelo nome de Zulmira enaltece a função das atividades escolares e destaca que a iniciativa de aplicar o ensino técnico não se encaixava na escola primária. A fala da docente demonstra uma aparente preocupação em evidenciar a inadequação da escola primária em orientar as crianças na aquisição de um ofício. Essa crítica apresentou-se como resposta a outro jornal *O Ceará* que havia publicado notas sobre os problemas na instrução cearense.

Segundo a professora as atividades desenvolvidas na escola primária não deveriam simplesmente ocupar os alunos na confecção de objetos para uso cotidiano, como era o caso das moças com bordados e o crochê.

Para reafirmar a sua opinião, a professora ainda faz referência aos livros utilizados nas escolas primárias e, a esse respeito, sai em defesa do material didático:

[...] Refere-se ainda o colaborador do 'O Ceará' á necessidade de adopção nas escolas, de livros novos destinados a fornecer aos alumnos o conhecimento do meio em que vivem e onde, de futuro vão exercer a sua actividade, o "João Pergunta", do professor Newton Craveiro, é, no momento, o único e verdadeiro livro perfeitamente

adaptado ao nosso meio, para o qual, aliás, foi especialmente, feito. Nella estão descriptas e estudados, ao alcance da receptividade infantil, a natureza, o solo nordestino; as possibilidades productivas da terra, os meios de exploral-as; as intempéries, as seccas, os meios de attenuar os seus effeitos, as endemias, as epidemias, os processos terapêuticos para combatel-as, etc, etc! É uma obra nova completa, de indiscutível finalidade adoptadas nas escolas. Alem do livro do professor Newton Craveiro são também adoptados pela Instrucção Publica do Ceará, outros livros novos de igual valor como o 'Anno Escolar' do professor João Nogueira e as obras de Mario Sette, illustrado pedâgogo pernambucano. (Jornal Gazeta de Noticias, 25/maio/1929)

Pode-se destacar também o significativo interesse da professora em defender a importância da escola primária e seus desdobramentos. Nesse sentido, ao ressaltar a produção escolar ela não utiliza em sua argumentação ideias que exaltem a figura do mestre, mas preocupa-se em defender a escola aberta à comunidade para mostrar o trabalho nela realizado em prol da educação.

O livro de Newton Craveiro não é percebido apenas como cumprimento de uma exigência da escola, mas é apresentado como um material inovador nas práticas docentes. A obra é agraciada como instrumento didático indispensável na constituição do aprendizado. Além disso, essa publicação possibilitaria a presença da história do Nordeste na escola, cheia de heroísmo e de narrativas para serem transmitidas ao longo das aulas.

A credibilidade dada ao trabalho de Newton Craveiro não garantia apenas a distribuição de sua obra nas escolas, mas garantiria o aprendizado como pondera o próprio autor:

Lembre-se o professor que se não aprendem coisas sem a linguagem que as representa; que se não aprende a linguagem sem as coisas que ela se destina a representar. No primeiro caso é ciência infusa; no segundo, verbalismo. Lembre-se, ainda, que educar é relacionar fatos entre si, associar ideias. A clareza e a persistência dos fatos, na mente, dependem exclusivamente do número de relações que estas possam ter, ai, com outros fatos. (CRAVEIRO, Op. Cit, 11)

As questões de interesse do trabalho estão presentes na formação de uma literatura *idealizada*, formulada para o público infantil. Além disso, as formulações desse tipo de literatura também fazem parte de uma elaboração de discursos que levam em conta não apenas as práticas escolares, e a própria organização da disciplina de história.

Na construção de um saber fazer instrumental, as crianças deveriam assimilar a reprodução das ações trazidas pelos livros para que, fossem apreendidas.

A literatura compartilhada em sala de aula ou em casa traria um sentido significativo para a interpretação do mundo, sobretudo orientada por uma educação com fins de estabelecer uma identidade. A obra era utilizada como instrumento para conduzir o aluno a compreender seu compromisso com a pátria, levando o leitor a preparar-se de maneira consciente para o futuro. A história do Ceará enquadrava-se na tentativa de inovar através da publicação de títulos sobre a história local.

Considera-se relevante observar a fabricação do material didático *João Pergunta ou Brasil Sêcco*: o livro constitui a partir de uma lógica do ensino ativo e que pode ser pensada na constituição de uma prática escolar e das definições estabelecidas pelos estudos escolanovistas. A elaboração desse material didático faz parte de um conjunto de iniciativas que viria a dar sentido ao que se chamava método ativo.

A escrita do livro foi solicitada por Lourenço Filho, com o objetivo de elaborar um manual para as crianças nordestinas e como ele destacou que levasse o aluno a pensar a partir de um espaço comum. Newton Craveiro como inspetor escolar foi o único a responder à convocação de escrever um livro para a infância nordestina.

Entendemos de modo contrário. Cremos que o maior dever da escola do Nordeste deve ser, justamente, o de dar desde muito cedo, ao menino que a frequenta, a compreensão do “meio” físico em que vive, armando-o para melhor adaptar-se a êle, nele defender sua vida e prosperar. Quando, desde a escola primária, o nordestino ouvir falar das estiagens prolongadas e de suas causas, de açudagem, da cultura sêca, da ensilagem, e de outras técnicas racionais de produção, de defesa e de previdência, – já estará noutro pé o problema do combate às secas. Falamos com a convicção de quem estudou a mentalidade média do povo, em relação ao caso, e de quem sentiu até que ponto, por ignorância geral e incúria dos governantes, tem chegado o fatalismo resignado não já da população sertaneja, mas da população letrada do Nordeste.

Seja como for, porém, à escola cabe o papel primacial de tudo testar para adaptação do homem ao seu meio físico e social. E, nesse pressuposto, reorganizados os programas das escolas públicas, notámos logo que carecíamos de um texto de leitura em que se centralizassem os objetivos capitais da nova orientação. Lembramos, por isso, aos dedicados inspetores do ensino que escrevessem esse livro, necessário e urgente. (Ibidem, p. 03)

Era preciso falar da seca para as crianças, utilizando para tanto da história, da geografia e do aprendizado da linguagem. Sabedor dessas questões, Newton Craveiro escreve a partir da criança – do que se considerava importante conhecer

dessa fase escolar– um conjunto de lições, que segundo ele, daria uma visão geral das coisas.

Surgem, então, outros aspectos dessa apropriação para o ensino: a vulgarização da história, o imaginário sobre o passado e a verdade da história. Seria a tentativa de tornar compreensível aquilo que antes não era possível, devido a erudição proposta nas escritas e narrativas dos intelectuais que realizavam pesquisas sobre a história e que eram consideradas inalcançáveis para o nível de compreensão infantil.

Para analisar as características que constituem o livro escolar e os seus desdobramentos em um período no qual a formulação de um método ganha relevância assim como a constituição dos programas de ensino vão estabelecendo parâmetros para a ação docente e formulando disciplinas, precisa-se compreender como essa elaboração é percebida e, levar em conta a confecção de materiais didáticos com fins educacionais para uso na escola ou em casa, junto à família.

No que diz respeito à obra analisada, percebe-se uma adequação aos exemplares que reforçariam o estudo de temas da cultura geral. Embora o livro não apresente atividades para serem realizadas pelos alunos, ele interage com o aprendizado.

Com essas ideias Newton Craveiro apresenta o livro, através das quais é perceptível a compreensão de que embora ele não fosse estudioso do campo da história, a sua experiência em verificar a divulgação e aplicação do método da Escola Nova e o contato com o professor Lourenço Filho trouxeram-lhe certa familiaridade para a produzir um livro sobre o Ceará nos moldes do ensino ativo, destacando as possibilidades desse método e como o processo de aprendizagem poderia ser encaminhado através da adaptação dos estudos à realidade da criança e da sua relação com o meio.

Mas afinal, qual sentido essa produção estabelecia com o ensino histórico e com a constituição de um código disciplinar na escola primária? Além das lições da cultura geral, esse manual possui temas e representações peculiares à história, não apenas na constituição de um ideário cívico, mas também na defesa de um passado comum e de uma memória coletiva baseada na identidade.

Nessa obra, o Nordeste do Brasil é uma região que difere das outras devido as seguintes características:

1º - *O povo tem mais sangue de índio*; por isso, e mais brasileiro do que os das outras paragens do Brasil. A população dos campos é quase composta de caboclos, que não são sinão índios mudados.

2º - *Os rios permanentes são raros*. Não existem no Cear'.

3º - *O mato tem o nome de caatinga e é baixo, ralo e dura pouco tempo verde*. Só nas serras e ás margens dos rios maiores, a floresta é alta e conserva a verdura por mais tempo.

4º - *O clima é sêcco*. De tempo a tempo, falta o inverno: é a sêcca. Desfolham-se os matos, secam as lagôas e os rios, morrem os gados, e a população, faminta, abandona as casas e saé em bandos para procurar os recursos que lhe faltam. Os estados mais flagelados pela sêcca são o Ceará, o Rio Grande do Norte e a Parahyba. (Ibidem, p. 66-7)

Falar sobre aspectos como identidade, memória, passado, história passa pela elaboração de significados para essa disciplina na escola. E um ponto que deve ser destacado é a incongruência, ou melhor, a diacronia entre o saber científico e a dimensão escolar, observando que o desenvolvimento da ciência histórica e sua aplicação no espaço escolar não ocorreu da mesma forma e sob as mesmas discussões.

Pode-se falar, ainda, dos modos de ensinar, pois a relevância em pensar nesses fatores permite ainda orientar a análise para os diálogos entre a produção historiográfica e esse método de ensino. Alguns conhecimentos foram criados na escola, na instrução sem pensar na metodologia. A institucionalização desses saberes na escola ocorreu devido o currículo.

Para tanto, é relevante analisar as dimensões que *João Pergunta ou Brasil Sêcco* apresentou no estudo da disciplina de história. Dessa maneira, serão tratadas a seguir a apropriação da ideia de ensino para a criança nordestina e os usos desse material nas escolas.

### ***O método ativo e a criança nordestina***

O Ceará, com a atual reforma da sua instrução primárias, está dando um grande passo nesse sentido. Não se modificam apenas os dispositivos regulamentares: reforma-se ideias. Os processos de ensino se ajustam às condições de receptividade física do educando; os programas se adaptam à exigências do meio ambiente. O Ensino não é mais um encileiramento de palavras, associadas por contiguidade. É o incremento de capacidades, é o estímulo das funções cerebrais, em globo, é, enfim, a ginásticas da vida. (Ibidem, p.07)

Ao solicitar que Craveiro escrevesse um livro destinado à criança nordestina, Lourenço Filho destaca a necessidade de iniciar na infância a leitura significativa das peculiaridades de sua terra, para que no futuro os pequenos adultos fizessem parte de seu desenvolvimento. Para tanto, o método ativo preconiza que o aprendiz perceba o sentido entre as lições e a sua realidade. Não poderia ser, portanto, qualquer obra. A produção em questão deveria seguir uma interpretação da leitura, o que leva a problematizar a ideia de que a recepção da obra também inventa, desloca e distorce. (CHARTIER, 1998).

Percebe-se claramente o interesse de Craveiro em mobilizar o aprendizado. Nesse caso aparece de maneira explícita a instituição que a obra representa na exposição de suas ideias. O significado da aprendizagem nessa obra estava relacionado com o método moderno, principalmente no que corresponde à leitura e à escrita. Esses mecanismos serão considerados indispensáveis para o aprendizado das demais disciplinas, dessa forma justifica-se a relevância em adquirir habilidades, com fins a desenvolver o processo de aquisição de conhecimento.

Apointa-se, para a leitura na instituição escolar como uma utilidade na modalidade social. Os livros usados na escola precisavam estar ligados ao aprendizado e não somente ao entretenimento e prazer da leitura. No tocante à racionalidade que deveria ser empregada na aquisição da leitura, a obra de Newton Craveiro também era indicada para uso nas escolas primárias, como caminho para a vulgarização do conhecimento.

A ênfase apresentada pela Diretoria da Instrução Pública na utilização dessa obra é reforçada pela definição que o autor atribuía ao conteúdo presente nas lições e, principalmente, ao objetivo de apresentar às crianças cearenses a realidade da Região Nordeste, primando pelo estudo do cotidiano vivenciado por elas.

A formação do homem novo também norteou a escrita desse livro. Newton Craveiro defende que essa obra foi produzida como forma de combater o verbalismo no ensino. Isso significa desconstruir uma noção da leitura como um aglomerado de palavras, para a aquisição de conceitos, sem estabelecer o diálogo entre imagens, ideias e palavras. Defendia-se, desse ponto de vista que a palavra deveria ser *viva*, estar presente no contexto da explicação e na vivência do indivíduo através da imaginação como forma de alcançar a inteligência infantil.

Como solicitado pelo professor Lourenço Filho, na ocasião da Reforma de Ensino de 1922, o livro *João Pergunta* traz o Nordeste como cenário para as situações

vividas por *João Pergunta*, e seu amigo inseparável *Chico Pão*, o filho da *lavadeira*, personagens principais desse enredo. O subtítulo da obra, *Brasil Sêcco*, define a realidade que Newton Craveiro apresentava para os homens que as escolas formariam. Em sua fala o autor defende a ideia de que a principal característica para definir o futuro desses homens é a luta contra a seca: *Que faz a criança nordestana, quando se torna homem? Luta com a sêcca. Todos os que nascem nesta região semi-árida, terão de ajustar contas com mais de uma sêcca.* (Ibidem, p.08).

A introdução do livro trazia uma reflexão do autor para a metodologia que deveria ser utilizada na aplicação das lições, reforçando a ideia de que a representação dessa linguagem conduziria o aprendizado da criança. Essa obra dimensiona através da ação das professoras primárias a relação entre os fatos e a sua interpretação.

E quando a crença chega pelo arroio que vae engrossando aos poucos, ao mar immerso, está homem feito, pratico, sabendo dirigir-se sem dificuldades na vida auxiliando os fracos, amparando os humildes, formando corações da grande pátria tão jovem ainda e por isso carecida da boa vontade e do trabalho abnegado de seus filhos. (Ibidem, p. 08).

O ensino para o trabalho é marcante em sua fala. Esse conceito também fazia parte do ideário de progresso social levando em consideração questões da região, para que os cearenses não precisassem sair de sua terra. O debate acerca do ensino regional era frequente, pois buscava-se identificar as necessidades de uma determinada região brasileira e dessa maneira apontar o caminho para ultrapassar as dificuldades na concretização da identidade nacional e na qualificação do trabalho.

### ***As metáforas como estratégia de ensino***

A obra é composta de 37 lições<sup>121</sup> presentes no livro como forma de visualizar os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos professores. Entre essas

---

<sup>121</sup> As 37 lições são: *História de descobrimento da “Boniteza”*; *O Almirante João Pergunta e as suas grandes descobertas*; *As léguas de Góes*; *As Expedições*; *El Dorado*; *O Ceará*; *Os primeiros retirantes do Ceará*; *As missões*; *As bandeiras*; *O Caboclo*; *O negro*; *Brasil Sêcco*; *As nuvens*; *Chuva: causas da sêcca*; *Da Lagôa Sêcca ao Pão Queimado*; *As três portas*; *Açudes de homem*; *As barragens de Furabolos*; *Lavoiira Sêcca*; *Plantazinhas e crianças*; *Por que o milho de todos nasceu e só o de Chico Pão não nasce?*; *Por que não crescem plantazinhas?*; *As vasantes de Mané Chique-chique*; *As plantas lutam pela vida*; *Festa do Milho*; *Judith*; *Isto é que é*; *Farinhada*; *Tapiócas e beijus*; *O meu roçado*; *Guerra à lagarta!*; *Em como a tropa dos mata-formigas foi derrotada e em como se desforrou*; *As arvores*; *O doutor Vianna*; *Zé Cançado*.

lições destacam-se as seguintes: *História do Descobrimento da “boniteza”*; *O almirante João Pergunta e as suas grandes descobertas*; *As léguas do Góes*; *As expedições*; *El Dorado*; *O Ceará*; *Os primeiros retirantes do Ceará*; *As missões*; *As bandeiras*; *O caboclo*; *O negro*; *Brasil Seco*.

Essas lições têm como referência a história do Brasil e do Ceará e, ilustram a presença do cearense na história de luta contra a seca. O imaginário sobre a seca perpassa toda os textos do volume, seja através de acontecimentos históricos ou de lições de moralidade que acompanham o cotidiano das personagens populares que fazem parte do livro. Outro aspecto relevante na argumentação dessa obra é o mundo do trabalho, que ao lado da propriedade da terra e da sobrevivência à seca, dignificaria o indivíduo.

O mundo do trabalho estaria claramente expresso nas lições que abordam a catequese dos índios como objetivo dos jesuítas. Newton Craveiro traça um perfil para os missionários em comparativo com os conquistadores que aqui estiveram:

Os especuladores eram crueis e saguinaros: os jesuitas mansos e affectuosos; os especuladores, na conquista, usavam arma de fogo que matava e lançava o terror nas aldeias: os jesuitas carregavam a cruz que redimia e espalhava a tranquilidade e o conforto entre os índios; os especuladores conquistavam o corpo: os jesuitas consquistavam a alma; aquelles conquistavam índios para tornal-os escravos: estes conquistavam para tornal-os livres; aquelles reduziam ao captiveiro; estes convertiam ao christianismo; uns trabalhavam para obter lucros aqui na terra; os outros para alcançar graças no reino do Céu. (Ibidem, p. 47-8)

O perfil de herói cearense era diferente do mártir nacional. Os verdadeiros heróis brasileiros seriam os *caboclos*. *A côr tostada, o cabelo duro e liso, o nariz redondo, tudo isso são signaes dos antigos habitantes do Brasil. Além disso, os caboclos*. (Ibidem, p. 56)

A importância desse tipo nordestino teria sua origem na colonização brasileira:

Quando o Brasil nasceu, foi que elles tambem nasceram. Nasceram e se multiplicaram por essas *caatingas*, por essas varzeas que atravessam o nordeste do Paiz. Por essas várzeas, onde se acostumaram a vaqueijar o gado, montados no *ginéte* e mettidos no seu gibão de coiro de veado; por essas *caatingas* onde se affizeram a plantar o algodão, a mandioca, o milho, o feijão, em cima de terras sêccas e pedregulhos...

Na lavoira e na criação de gado são trabalhadores infatigáveis; na guerra são *héroes*.



Habitados á sêcca que os fagella, de periodo a periodo, zombam das dificuldades e perigos. A sêcca lhes deu coragem e intelligencia.

Para que se tornem dignos do Brasil, basta que sejam recathechizados. Faltam-nos aquelles santos jesuitas de outr'ora, mas em logar delles ha a escola. E a escola já começa a entrar sertão dentro para realizar essa grande conquista.

João Pergunta gostou dessa história que, desse dia em diante, fazia questão que lhe chamassem de caboclo.

(Ibidem, p. 57)

Em um comparativo com os demais trabalhos analisados neste capítulo e com a metodologia apresentada nos outros tópicos, essa publicação não constrói a sua narrativa em diálogo com o *métier* da história. Os apontamentos postos em questão pelos historiadores, professores de história e educadores ligados a essa disciplina direcionavam os usos da história para abordagens diferentes da narrativa adotada por Newton Craveiro.

As lições eram destinadas às crianças, possuindo linguagem próxima à sua realidade, embora em algumas a intervenção do professor era necessária para que o adequado entendimento ocorresse. Para alcançar os pequenos, um dos recursos mais utilizados por Craveiro é a metáfora. Narra-se a descoberta do Brasil através da metáfora da formiguinha:

Era uma vez uma formiguinha branca que sahiu do formigueiro, onde morava com muitas outras formigas brancas, e foi cortar pedacinhos de folhas pelo mato. Andou, andou por ahi afóra até que, quando já estava muito longe do formigueiro, veio uma ventania tão forte que ella foi obrigada a torcer caminho. Tomando assim outro rumo, chegou a um logar muito bonito onde nunca tinha pisado o pé de outra formiga.

- Oh! que bonito logar para um formigueiro! – disse ella cheia de alegria. E botou-lhe o nome de *Boniteza*.

Voltando ao formigueiro onde morava, contou ás suas companheiras tudo o que havia visto, e as convidou para fazerem naquele logar um novo formigueiro, dizendo que neste já não cabia tanta formiga. Logo sahiram do fundo do buraco muitas formigas que seguiram a formiga descobridora, rumo á *Boniteza*. Enquanto caminhavam, os seus olhinhos brilhavam de ambição. Ao chegarem ao termo da viagem, todas ficaram admiradas da boniteza do logar e começaram a trabalhar no novo formigueiro. (Ibidem, p.13-14)

A formiguinha branca era Pedro Álvares Cabral e as demais formiguinhas brancas os portugueses. As formigas vermelhas eram os índios. O velho formigueiro era Portugal. Em todas as obras analisadas nesse capítulo havia uma lição sobre o descobrimento. A justificativa seria óbvia: iniciar os estudos das crianças pela ordem

cronológica das origens. A seleção dos relatos do descobrimento era estabelecida de maneira diferente na narrativa segue a lógica do belo e do encatamento com as terras brasileiras.

O autor começa a falar sobre o descobrimento do Ceará pelo rio Acaraú, correspondente ao território que atualmente ocupa o município de Sobral, cidade natal do autor. Ele ressalta a questão das tradições, da documentação utilizada para *autenticar*, segundo ele os dados estabelecidos para a história do Ceará. O caminho percorrido por Craveiro para demarcar essa história passava pela posse de terras, o enredo da história foi mantido por essa questão. O lugar que deveria ser ocupado pela família, pelo homem, pelo sertanejo.

Tratam-se de reflexões que vão tornando compreensível a materialidade do ensino de história presente em um campo em que vários outros conhecimentos compõem a cultura escolar. Os autores definem como leitores devem reagir à leitura e as possibilidades de desdobramentos dessa ação. Em alguns casos, a escrita da história escolar demonstra a funcionalidade que o autor deseja para a leitura, criando para isso um leitor ideal. Acrescenta-se a esse aspecto a elaboração de um discurso nacionalista na escrita dos materiais, na leitura e nas campanhas nacionais para o ensino histórico, além do encontro entre a narrativa escrita e a narrativa oral em diálogo com questões que possibilitam a interpretação dos significados dessas produções.

A constituição do conhecimento escolar não diz respeito apenas à produção historiográfica, ao contrário, a cultura escolar define através de outros mecanismos os usos e ressignificações do conhecimento histórico na escola. Pode-se a partir desse aspecto estudar a obra de Newton Craveiro pela importância de suas palavras-chave: identidade, regionalismo, história local, ruralismo. Esses termos podem ser enquadrados no processo de escolarização na perspectiva da Pedagogia da Nação.

As primeiras lições do volume são destinadas ao ensino de história. Os textos fazem referência ao descobrimento do Brasil, à colonização do Ceará, às missões jesuíticas aos bandeirantes,

História do descobrimento da “Boniteza”

Material. Miniatura no tabuleiro de areia. Vê-se o Oceano Atlântico de um lado, Portugal, as costas da África, as Índias; do outro, as costas do Brasil. As florestas representam-se com pequenos ramos fincados a areia. As náos da expedição são de papel; os homens minúsculos recortes de papelão: os portugueses pintados a duas cores que

representarão as vestes (o Almirante deve ser pintado a cores berrantes para distinguir-se dos outros), os índios, pintados a uma só cor, no baixo tronco, para dar a idéia da semi-nudez. O prof. impellirá as náos, que seguirão a trajetória imaginária da viagem do descobridor do Brasil, e, ao mesmo tempo, irá fazendo reviver, na mente das crianças, o facto histórico com todos os seus detalhes. (Ibidem, p.13)

Posteriormente as crianças usariam as maquetes e reproduziriam as narrações. Essa maquete deveria orientar o imaginário das crianças também nas lições seguintes e o professor poderia utilizar-se desse recurso para ilustrar a narrativa.

Na narrativa da seca, Craveiro aproxima as cenas narradas da história presente, na luta contra a seca. Dentre as batalhas narradas na história do Brasil, a mais sofrida foi a travada contra a seca:

- E Pero Coelho?
  - Morreu tres mezes depois. Não nasceu no Ceará mas pode dizer-se que foi o primeiro cearense. A sêcca o venceu, mas, atraz de si, elle deixou quem vencesse a sêcca!
- (Ibidem, p.37-41)

#### Capítulo 4- O papel do professor na aprendizagem em história<sup>122</sup>

Se se quiser apanhar um dos primeiros aspectos da pedagogia da história, o mais importante, imaginai-vos em uma sala de aula. O professor de história ocupa sua cátedra, digamos sua mesa de trabalho, ou, ainda melhor, seu posto de comando. Começa a lição, que, na realidade, é uma viagem longa e difícil, para os aprendizes como para o guia, através do tempo e do espaço. (BRAUDEL, 1955, p.04)

A definição de ensino de história, ao longo do período pesquisado, foi apresentada por diferentes segmentos ligados à educação. Sendo eles grupos formados por professores, intelectuais e educadores que expressavam de diversas maneiras e em alguns casos através de ideias convergentes as suas demarcações para o estudo dessa disciplina. A priori o uso da expressão disciplina escolar para conceituar a história já era alvo de diferentes construções. Nesse processo, a figura do professor também pode ser indicada como pertencente às discussões travadas sobre essas questões.

Ao longo do trabalho as dimensões da escrita histórica e o uso do conhecimento histórico na escola foram apresentadas a partir da fala dos historiadores e, ainda dos pedagogos ligados ao movimento da Escola Nova. O professor *polivalente* ou da disciplina específica de história aparece nesses discursos, que estão demarcados por práticas escolares que ora diziam respeito ao método de ensino proposto, ora são ditados pela construção de uma história pátria.

Busca-se nessa apreciação distinguir qual era o papel do professor nesse ensino, considerando os pontos já enumerados como a ausência de cursos de licenciatura em história e a polivalência dos professores.

Procura-se neste tópico, acrescentar as falas direcionadas aos professores, condicionadas pelo que se chamou de método da disciplina histórica, permeadas por recomendações, instruções de exposição e condutas de avaliação em sala de aula.

São analisadas para tanto, os discursos presentes em dois livros destinados ao ensino de história, produtos para uso escolar que abordam a atuação dos professores, a avaliação dos alunos e o processo de aprendizado. Essas obras

---

<sup>122</sup> No decorrer da tese já foram apresentados aspectos metodológicos relacionados à disciplina histórica. As publicações, discursos e estudos relacionados ao ensino de história eram acompanhados de parâmetros que mediavam o como ensinar.

demonstram, ainda, a preocupação com a presença da história em específico na escola primária.

A existência de conceitos e discursos encontrada nos livros de leituras e obras didáticas produzidas para o ensino primário servem como ponto de orientação desta análise. As obras estudadas são: *Sombras que vivem*, de João Toledo, e *Como se ensina história*, de Jonathas Serrano. A primeira obra já foi apresentada anteriormente, e como visto, possui contos e narrativas para o uso da disciplina de história pátria. Consta ainda o livro de um anexo com orientações metodológicas para uso das professoras. A segunda obra, citada no decorrer da tese, destinava-se aos educadores envolvidos com o ensino de história.

A questão mais relevante encontrada nesses discursos, são as discussões em torno dos direcionamentos para a simples contação de história e para o estudo científico da disciplina da história. Procurou-se delimitar neste item os perfis direcionados para a ação do professor e os métodos de avaliação do conhecimento histórico.

As discordâncias presentes nos posicionamentos dos intelectuais e dos professores podem ser problematizadas também a partir das atividades propostas para os alunos e das provas inclusas nos concursos para professores primários nesse período.

Em primeira análise, é válido ressaltar que a proposta dos autores em questão, Jonathas Serrano e João Toledo, se diferencia no perfil de docente presente em seus trabalhos, e ainda no envolvimento de cada um com o ensino de história. Para Jonathas Serrano, a perspectiva do ensino de história não se limitava à história pátria e aos desdobramentos do ensino cívico. No que dizia respeito ao discurso de João Toledo, o ensino de história era apenas mais uma questão metodológica para a formação do cidadão, assim como nas demais disciplinas primárias.

Em certa medida a fala inicial de Jonathas Serrano é a mais relevante, pois contraria as colocações de João Toledo, entendidas aqui como síntese do discurso de outros educadores. Ressalta-se, no entanto, que não havia uma ligação direta de uma crítica a esse autor, mas ao ensino de história de maneira geral. Embora esse autor não possa ser comparado ao professor Jonathas Serrano por apresentar perspectivas diferentes para o ensino de história, é possível considerar as visões para o trabalho didático da história.

Destaca-se ainda que, não surge como objetivo desta pesquisa analisar a trajetória intelectual de cada autor, mas ponderar sobre os significativos da disciplina de história em suas obras.

Em outras palavras, o propósito de Jonathas Serrano difere não apenas de João Toledo, mas também de outros manuais, pois baseiava sua argumentação na definição de história como ciência e nos desdobramentos do método e dos objetos de estudo da história nacional e a formação docente em cursos especializados. Enquanto obras como a de João Toledo permaneciam nas narrativas ilustrativas da história pátria.

Pretende-se neste capítulo analisar as considerações relevantes para a prática docente, não apenas as oriundas da formação na Escola Normal, que foram consideradas no capítulo 1, mas aquelas apregoadas pelas edições escolares e pelos direcionamentos estabelecidos nesses materiais como orientações para a ação docente. Além disso, inclui-se nesse capítulo, as provas de história do concurso para o provimento do cargo docente no município de Crato no Ceará, através das quais é possível observar as delimitações do saber histórico apresentado pelas professoras através de suas respostas. Por fim, os exercícios e avaliações realizados com os alunos na disciplina de história pátria e nos trabalhos do Colégio Nogueira na *Revista Escolar*, cuja análise permite verificar o processo de aprendizado da disciplina, de acordo com os professores, coerente ao método de ensino.

#### **4.1. Recomendações às mestras**

Palestrar com os alumnos sobre o estabelecimento do governo geral do Brasil e motivou que induziam D. João III a dar esse passo. Pôr em relêvo os vultos historicos dos tres primeiros governadores por meio dos factos capitães de seus governos. Desdobrar a lição em contos interessantes sobre a fundação da cidade de Salvador, com o concurso do Caramurú e seus índios; lueta entre os colonos e jesuitas, representado por Anchieta, nos factos sociaes; estabelecimento dos franceses no Rio de Janeiro e sua expulsão; fundação da cidade no Rio de Janeiro etc. Ilustrar a palestra e os contos com mapas historicos. Haverá o maximo escrupulo em simplificar o assumpto e concretisal-o para que se torne assimilavel. (*Revista de Ensino*, 1917, p. 51)

A recomendação acima, presente na sessão Pedagogia Prática da *Revista de Ensino*, periódico mantido pela Associação do Professorado Paulista, indica um modelo de planejamento para uma aula de história. Esse roteiro segue a estrutura de

quatro perguntas que deveriam nortear a prática do professor primário: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar.

As perguntas acima estariam presentes no fazer pedagógico indicado nas obras didáticas e nos manuais para os professores. No caso do ensino de história, é possível acrescentar que além dessas questões o professor também deveria levar em consideração determinados discursos, que pontuavam a postura do docente em sala de aula e as narrativas aceitas sobre o passado nacional.

Ora o ensino de história era orientado por seus conteúdos, ora por seu significado na formação nacional e ainda pela relevância do passado de acordo com as ampliações do nível mental da criança. Esses três aspectos eram levados em consideração em diferentes perspectivas. Na apresentação desses posicionamentos as opiniões dos educadores mostravam-se por vezes complementares, antagônicas, e, até mesmo, eram ignoradas em outras circunstâncias por não corresponderem aos processos pedagógicos do período ou aos interesses políticos da instrução pública.

Faz-se necessário, diante dessa questão, apreender os alvos dos discursos referidos acima e os mecanismos de divulgação das ideias que envolviam a ação docente no processo de aprendizagem histórica.

Partindo da noção de que a formação docente não fazia referência ao estudo específico da história, os livros eram indicados como orientadores para a fala e a ação dos professores em sala de aula. Definindo, desse modo, não apenas o que deveria ser ensinado, mas também a teatralização do discurso através das histórias contadas (ROCHA, 2009).

Encontra-se nesse aspecto uma outra dimensão para o ensino de história pátria diferentemente das implicações de verdade histórica, interpretação e demarcação temporal. Havia a *preocupação* para esses autores no detalhamento do processo educativo realizado com o uso de suas obras em sala de aula.

Embora com perspectivas diferentes as obras foram selecionadas para esta análise por apresentarem recomendações para o ensino de história pátria. Elas estipulavam para os professores desde as regras para um bom estudo, incluindo estratégias para a leitura e interpretação das lições, até a organização das explicações, a ênfase em determinados episódios históricos e o modelo de registro que deveria ser produzido pelos alunos.

## **Modo de uso**

Ao final do livro *Sombras que vivem*, João Toledo<sup>123</sup> resume 12 orientações para o uso de suas lições pelas professoras em sala de aula. Para ele, *as colegas do ensino primário* desconheciam a história. Assim, suas instruções orientariam as lições que seriam ministradas a partir das narrações e das normas de contação de histórias e da prática da leitura na escola primária. Em sua escrita, ele também encarrega a figura docente pela solução dos problemas de aprendizagem.

As recomendações apresentadas pelo autor para o ensino de história pátria podem ser problematizadas a partir dos aspectos metodológicos que correspondiam a enunciados explicativos para a utilização de sua obra em sala de aula, entre os quais: estudo das expressões desconhecidas; o reconto; formas de corrigir o aluno; uso de comparativos e julgamentos; recapitulação das lições; e conclusões morais. Os questionários organizados no final de todos os capítulos também são uma forma de controlar o diálogo na sala de aula.

Alguns pontos dessas notas foram selecionados para a presente análise. Sobre a contação de história em sala de aula a recomendação de número 3 demarca:

3) No dia marcado, *contando a história*, com linguagem acessível á compreensão dos pequeninos, deverá atender ás seguintes condições: – a) avivar as cores do scénario, sem fugir á realidade e ao possível; b) desprezar, tendo em vista o desenvolvimento da classe, os pormenores que julgar desnecessários; c) emprestar á acção atividade e vida que a tornem interessante; d) falar com sentimento e entusiasmo, antes devagar que depressa, acentuando bem as passagens principaes; e) não interromper a narrativa para explicação do termo ou de circumstancia omitida. (TOLEDO, Op. cit. p. 260)

Nessa orientação, os detalhes são direcionados para a dramatização e exploração da história. O texto ressalta que a professora devia mostrar-se empolgada e dominar a linguagem para provocar interesse nos alunos. Ao tratar do nível de aprendizagem do aluno, o autor recomenda não aprofundar as questões mais específicas de cada narrativa. Posteriormente em diferentes atividades e em ordem crescente de informações o aluno complementaria o seu aprendizado sobre determinado tema. Esse processo era chamado de *marcha do ensino* e tinha como

---

<sup>123</sup> Outras obras do autor sobre o ensino: *Didactica nas escolas primárias* e *Planos de lição* – noções comuns, ambas publicadas em 1934.



objetivo levar o aluno a acrescentar ao longo da vida escolar elementos de um mesmo acontecimento histórico estudado em sala de aula. Além disso, a capacidade do aluno em acumular informações transmitidas nas lições estava condicionada ao seu nível mental.

A linguagem clara e simples deveria ser um componente relevante no aprendizado da história. A ênfase nesse aspecto estenderia-se ao aprendizado de todas as disciplinas. No caso da história, as explorações de João Toledo condizem com os procedimentos didáticos presentes no programa de metodologia do aprendizado da leitura, que estabelecia a premissa de *ouvir para entender e vêr e lêr para entender*. Em síntese, o saber ouvir é a primeira condição para aprender com a leitura.

Devem ser observados nessa discussão também dois aspectos: como a professora deveria entender esse ensino e como ela deveria contar as histórias. Para João Toledo não se fazia necessária a distinção entre o conto histórico e o conto para a infância. Todavia, ele deixa implícito que o conto histórico traria em sua composição temas e aspectos da história nacional enquanto o conto infantil é marcado por uma linguagem de caráter fantasioso e que serve ao interesse da criança.

A clareza na fala também se relacionava com a necessidade de atribuir sentidos concretos para o que era narrado. Em outros termos, o aluno só entenderia a partir de noções concretas e a utilização de recursos materiais nesse processo poderia facilitar a sua orientação a partir do tempo presente, já que a criança, não conseguia se afastar temporalmente do que era vivido.

A justificativa para a ênfase na linguagem está presente na última orientação. Na recomendação de número 12, João Toledo declara que não considerava relevante o ensino de história, mas a apropriação de sentimentos pátrios:

12) Não se esqueça a professora de que, ao dar estas lições, deve ter em mira, muito mais, *fazer dellas vehiculos das idéas e sentimentos que pretender inculir, do que propriamente ensinar história*. (Ibidem, p.262)

Para o autor, a ação docente deveria ser guiada por esse objetivo, explicando-se, desse modo, porque dispensava-se na fala do professor os esclarecimentos sobre o contexto da história, os pormenores. Além de tornar a narrativa cansativa, o aluno poderia criar aversão à disciplina de história, por considerá-la monótona.

Com efeito, João Toledo distancia sua obra do ensino de história *propriamente dita*, da qual o estudo, segundo ele, não condizia com a formação sentimental das crianças. A dureza dos fatos sem a ludicidade e o sentimentalismo dos contos não incutiam nas crianças o valor prático.

A substituição de uma linguagem científica, a história propriamente escrita por especialistas, por uma narrativa de fácil assimilação aponta também para a supressão da cronologia como suporte para esse aprendizado. A linguagem utilizada pelo autor percorre uma estrutura diferente para a orientação temporal dos fatos históricos. Para João Toledo, o uso de datas era dispensável, pois a apreensão do passado não estava ligada às circunstâncias do tempo a partir de um calendário. Interessava-lhe os costumes, instrumentos e necessidades de cada época, sem distanciar-se do tempo presente. Os episódios são sequências da evolução da História do Brasil sem, contudo, denotar o recorte temporal em anos ou séculos.

Segundo o autor as conclusões *moraes e cívicas* deveriam ser produzidas pelos próprios alunos partindo de comparações entre as ações dos personagens. Nesse aspecto, haveria o entendimento dos modos de vida de diferentes tempos, mas sem *preocupar-se com as datas*.

Caso a professora optasse pela explanação cronológica, segundo o autor, perderia-se o sentido das ações que precisavam conduzir a ordenação de sentidos, como está apontado nos itens 8 e 9:

8) Sempre que possível, estabeleçam-se comparações entre os factos em estudo e os já conhecidos, exercitando-se, deste modo as crianças, a discernir e ajuizar entre as acções; não se desprezem as circunstancias de tempo (sem preocupação de datas), de lugar e de cultura, porque ellas devem influir sobre o juízo a formar.

9) Conte a professora estes episódios, na ordem em que se acham expostos, saltando este ou aquelle, se assim, o entender; não os separe, porém da existencia da nação, como se fossem coisa á parte; ligue-os quanto possível, em uma série que dê a impressão de uma vida a desenrolar-se, e em que cada um deles represente uma das phases pelas quaes essa vida vem passando. (Idem, p.261)

Assim, as questões abordadas na fala de João Toledo não tratam da propriamente historiografia, mas do modo como o material seria utilizado pelo professor. A eficácia do ensino a partir da contação de histórias, em uma primeira análise, pode parecer repetitiva. Contudo, comparado a outros livros utilizados ou ao menos presentes na lista de livros didáticos para a escola cearense, João Toledo é o

autor que mais tematiza a questão da linguagem e suas implicações para a aprendizagem da criança.

A adaptação de estudos sobre a história pátria para a sala de aula foi escolhida por João Toledo para orientar o uso da obra *Sombras que vivem*. Quanto a isso, é relevante notar a apropriação da noção de maturidade infantil para justificar as escolhas dos temas de acordo com a compreensão *dos pequenos*. Essa questão está relacionada com a ausência de explicações mais detalhadas dos acontecimentos históricos como estratégia para não distanciar o ensino do nível de apreensão infantil.

Juarez Brasil, em texto publicado pela *Revista Educação Nova* em 1932, mais de uma década após a primeira edição da obra de João Toledo, sintetiza o que seria o entendimento da mentalidade infantil para esse autor.

O artigo de Juarez Brasil, intitulado *Nova Concepção do Ensino de História*, tinha como objetivo apresentar a recorrente questão do ensino de história nas salas do curso primário, condenando apenas a *decoração*, que segundo a ideia presente no texto, consistia na repetição de trechos de narrativas ouvidas em sala de aula, como estratégia para aprender história.

No 1º ano o ensino da História resume-se a pouco: “prepara-se o terreno para uma discreta sementeira”, nos dizeres de João Tolêdo. Nesse período escolar os dados entretidos com a mente infantil devem cingir-se ao pequeno meio em que vive a criança: a família, a casa paterna, o lugar em que a escola funciona. Palestrando com o discípulo incipiente, o mestre terá o cuidado de esclarecer as ideias já conhecidas por aquele e sugerir outras que estejam relacionadas com as adquiridas, fazendo com que a criança por si mesma considere os fatos e se pronuncie a respeito dos mesmos. (*Revista Educação Nova*, dezembro de 1932, p. 33)

Repetindo a assertiva de que história *propriamente dita* não deveria ser ensinada nas séries iniciais, Juarez Brasil constrói sua argumentação sintetizando aspectos da metodologia de João Toledo. Para ambos, a criança ao final do ciclo escolar deveria estar apta a tirar suas conclusões a partir do que era ensinado.

O que se faz nessa fase preparatória é justamente um jogo de associações, excluídos, como plano essencial, os pequenos incidentes e as narrações exaustivas, preadaptando-se a inteligência infantil á receptividade dos fatos mais complicados.

Nos outros períodos do curso escolar vão-se iniciando sob outros aspectos os rudimentos de História Patria. Não é, porém, aconselhável seja estudada, cronologicamente, capítulo por capítulo, a sucessão dos fatos, sem que o estudante tenha sido submentido a outros estágios compreendidos em divisões que podemos denominar; como o autor citado, de fase anedótica (estudo por meio de contos e

ilustrações tiradas de acontecimentos da via nacional) e fase biográfica (em que se realce a vida de vultos proeminentes nomeados pela História), sem sobrecarregar as mentes juvenis com a precisão de datas e pormenores secundários.

É também de reconhecida utilidade a adopção de misceleneas em que os alunos façam a coletânea de acordo com o ponto esplanado, obtendo estampas alusivas ao assunto... retratos de personagens referidas, recortes de jornais e revistas, notas, etc. (Ibidem, p. 33-4).

Os discursos que condenavam o uso da cronologia como apenas demarcações do calendário são repetidos na fala de Juarez Brasil. Denota-se dessa fala uma argumentação exaustiva contra a simples ordenação cronológica dos fatos e a sua incompatibilidade com o aprendizado nas séries iniciais. Pensar cronologicamente forçaria o aluno a compreender detalhes dispensáveis enquanto o *estudo da História visa, outro-sim fazer a criança conhecer a vida do país, a sua evolução política e social*, arremata Juarez Brasil.

Nessas condições, a criança chegaria ao final do ensino primário com uma noção de história do Brasil, organizada por ela através dos registros no caderno escolar e das atividades desenvolvidas pelas professoras. Cumpria-se, desse modo, para Juarez Brasil os objetivos da história escolar em fazer a criança *conhecer experimentando-se na lição dos fatos, a sua posição na sociedade, que esperar do futuro, as suas relações com o “habitat”, os seus deveres para com a patria, a família e a sociedade* (Idem).

A mentalidade da criança era levada em conta como forma de não sobrecarregá-la com informações inúteis. Além da seleção dos eventos históricos, o excesso de informações seria outro obstáculo nessa aprendizagem.

Retomando as recomendações, a orientação número 4 aconselha o professor a não cometer enganos ao narrar a história:

4) Terminada a narração, um dos alunos deve repetí-la; os outros escutam e auxiliam o collega em dificuldade que porventura encontre. Concluída esta exposição, a professora recommendará ás crianças que não se esqueçam da história, porque, na lição seguinte, um outro alumno deverá contá-la. (TOLEDO, Op. Cit. p.261)

Contudo a repetição não significa decorar os contos, mas a recapitulação. Esse artifício deveria desenvolver a capacidade de interpretação dos alunos. Para tanto, o autor sugere o uso de *caderninhos* onde os alunos registrassem com *linguagem própria os contos que aprender*. O aluno deveria *por si mesmo* tirar as conclusões morais e cívicas possíveis de cada conto. Essa recomendação

metodológica colocava em destaque os sentidos da aprendizagem baseados na clareza e na simplicidade. Eliminaria-se, através dessa estratégia, a necessidade de intervenções dos professores.

Ao retirar de um conto as suas conclusões, o aluno precisaria mobilizar diferentes habilidades, inclusive a ampliação de seu vocabulário e de estratégias para resumir as narrações. Importa ressaltar que o reconto era oral, pois a recomendação era a de que as professoras deveriam interpretar as histórias para classe. Os alunos não deveriam ler diretamente do livro.

O sentido de repetição dos contos pelos alunos era indicado como mecanismo para o professor acompanhar o adiantamento da turma. A apreensão dos alunos sobre o que era exposto oralmente tinha como objetivo a produção do reconto através do registro escrito como avaliação do aprendizado.

Essas leituras fazem parte do mecanismo de apropriação do código de leitura e da aprendizagem em história. Em outras palavras, seria necessário ampliar a leitura e ainda aprender sobre o passado. Em certa medida, a aprovação do que era lido deveria estar relacionada com os mecanismos de aprendizagem que eram seguidos pela orientação de João Toledo.

Primando pelo entendimento do aluno, a professora faria o papel de mediadora desse processo, sem necessariamente ater-se às expressões desconhecidas pela turma. Deveria referir-se apenas aos detalhes indispensáveis e que, segundo o autor, fossem intrínsecos ao fato histórico que servia como pano de fundo para os contos.

Quanto às expressões difíceis, João Toledo orienta:

- 2) Em classe e em palestra com os alunos, use as expressões desconhecidas que devam ser empregadas na narrativa a fazer, e que forem indispensáveis ao bom entendimento do episódio. Prometta este para outra aula, dizendo que lhes vai contar, no dia seguinte, uma história muito bonita, a respeito disto ou daquilo. (Ibidem, p.260)

A professora ainda deveria estar atenta ao nível da turma, através de avaliações orais sobre o tema estudado, para dar prosseguimento às lições. Entre os pontos apresentados para a avaliação estavam a arguição, o reconto, e as perguntas presentes no final das lições.

- 6) Na aula seguinte, a mestra avivará na memória da classe a lembrança do episódio narrado, arguindo-a depois, de acordo com o questionário que acompanha a lição. Deverá fazer outras

perguntas e poderá alterar as do livro, mas não deve insistir sobre particulares, e sim a respeito de factos essenciaes. (Ibidem, p.261)

O *Método da arguição* também foi apontado nessas recomendações como componente do aprendizado. A professora deveria formular uma pergunta a partir das interrogações presentes no questionário e indicar um aluno para responder. A iniciativa da mestra era despertar o interesse e a atenção dos alunos dispersos. Como advertência, a professora não precisava seguir a ordem numérica das perguntas, nem repetí-la para outro aluno, ao menos que a criança questionada não conseguisse responder, ela deveria se dirigir a outro aluno.

Por outro lado, se a professora deveria poupar os alunos de explicações detalhadas do contexto histórico, não deveria deixar de entusiasamá-los com o sentimento pátrio, acentuando-o nas principais passagens da narrativa. A impressão inicial que esse aluno teria da narração estava ligada à iniciativa da professora em atribuir relevância à sua empolgação no momento de contar.

As recomendações seguem uma perspectiva da contação de histórias utilizada na escola primária. É possível apontar na fala de João Toledo traços da dinâmica de narrativas explicativas desde a preparação da professora até a apropriação do aluno.

Os procedimentos que foram sugeridos em suas orientações distinguiam as ações dos alunos e das professoras. Particularmente as professoras precisavam ser dotadas dos componentes que possibilitassem a aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, bastante recorrente nas práticas pedagógicas, a professora precisava estudar e compreender os objetivos das obras didáticas antes de usá-las em sala de aula.

#### **4.2. A metodologia do ensino de história segundo Jonathas Serrano**

Cabe ao mestre comentar, explicar, referir anedotas sugestivas, comparar e analisar os tipos e as épocas, evocar o passado de tal jeito que dê aos alunos a ilusão de que ele viu aquela cena, contemplou aquela paisagem, conheceu de perto aquele vulto histórico. (SERRANO, 1947, p. 14, Apud FREITAS, 2008, p. 169)

A presença de notas explicativas e indicações nos manuais de ensino para o trabalho do professor nas aulas de história era comum. Esse recurso permitia a

inferência que faltava aos docentes, segundo os autores, o conhecimento e por vezes a preparação necessária para as aulas na escola primária. Os autores dos manuais questionavam a formação e a responsabilidade do docente a partir de sua prática em sala de aula.

Na tentativa de compreender como as recomendações deveriam ser absorvidas pelos docentes e pela comunidade de educadores apresenta-se a escrita de Jonathas Serrano. Contudo, é preciso ter em vista que alguns fatores presentes nas indicações de João Toledo, apresentadas no tópico anterior, podem ser contrapostas às definições encontradas no trabalho de Jonathas Serrano.

A exposição de Jonathas Serrano corresponde aos tópicos em formato de resumo presentes no final do livro *Como se ensina a História*<sup>124</sup>. No desenvolvimento da obra são abordados temas pertinentes à prática pedagógica do professor de história. Esses apontamentos também constam nas introduções de suas obras didáticas. Os escritos didáticos desse educador servem como síntese de sua experiência como professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Distrito Federal, ambos no Rio de Janeiro (SCHMIDT, Op. Cit.).

Os diferentes estudos que analisam a obra didática de Jonathas Serrano apontam para o processo de construção de um discurso efervescente em relação à formação humana e à função moral da educação no desenvolvimento do indivíduo. Jonathas Serrano elabora suas conclusões sobre o ensino de história a partir da experiência como professor dessa disciplina e da escrita de manuais e obras destinadas ao ensino. Dessa forma, as percepções que o autor carioca apresenta sobre o ensino de história estão interligadas também a uma escrita historiográfica.

*Como se ensina a História* resume, segundo o autor, os principais aspectos que envolviam o ensino da disciplina histórica: a cronologia, o método dos questionários, as leituras graduadas, o papel do professor e a iniciativa dos alunos durante as aulas.

Desses temas, os dois últimos são analisados no presente tópico por sua pertinência na perspectiva da escola cearense. Dessa maneira são destacadas as falas mais relevantes para essa interpretação na intenção de compreender como a escrita com fins pedagógicos dialogava com a história.

---

<sup>124</sup>O livro *Como se ensina História* foi publicado em 1935, pela editora Melhoramentos, como volume 25 da Coleção Biblioteca de Educação organizada por Lourenço Filho.

As recomendações apresentadas por Jonathas Serrano para o ensino de história podem ser enumeradas na seguinte ordem: a importância e a finalidade da história; os estudos históricos sem fins pessoais – leia-se não ressaltar a posição de uma figura histórica em detrimento de outra para afirmar convicções pessoais e políticas – e, seguindo a linha do escolanovismo, a participação do aluno na produção do conhecimento histórico.

De acordo com os apontamentos produzidos por ele, o trabalho pedagógico e a aprendizagem relacionam-se com a escolha do método e a seleção de recursos para a maior apreensão dos temas. Desse modo, haveria um melhor aproveitamento dos exemplos encontrados nas grandes passagens da história. Com relação à escrita da história, Jonathas Serrano destaca a importância que os estudiosos deveriam dar ao formato da narrativa histórica e o conteúdo apresentado nessa escrita. Além disso, o ensino da história pátria deveria possuir o caráter de verdade, mostrando os vultos históricos a partir de seus feitos e suas derrotas.

Como primeiro ponto das conclusões gerais do livro *Como se ensina a História*, Jonathas Serrano afirma que a história deveria ser ensinada em todos os níveis escolares, fazendo a ressalva que essa disciplina precisaria ser orientada pelos princípios da *pedagogia renovada*.

Nesse sentido, o educador utiliza a definição de história, de fontes e de método históricos para determinar o objeto da história e, segundo ele, estabelecer o aprendizado e o ensino de história nos diferentes níveis: primário, secundário e superior. Saliente-se que para Jonathas Serrano não havia diferenciação do papel docente em cada um desses estágios. As especificidades estariam demarcadas nos objetivos para cada nível e no modo como a história deveria ser ensinada.

Na perspectiva do ensino escolanovista importa pensar a abordagem que esse autor apresentou para a definição de história e para o método de ensino dessa disciplina. Nesse sentido, o aprendizado ativo e a vivência do aluno estão indicados de forma clara e coerente em seu trabalho.

Historia é a sciencia que tem por objetivo o estudo da origem e desenvolvimento das sociedades humanas, dos factos mais importantes nas mesmas succedidos e das relações entre elles existentes. (SERRANO, Op. Cit., p. 59)

Nessa perspectiva, a história é definida a partir da funcionalidade de seu objeto de estudo. O passado das relações sociais atribui significados importantes para a história, complementada pela ideia de progresso e aprendizado através dos



exemplos dos homens do passado. As palavras que resumem essa definição são: desenvolvimento e sucessão. Em síntese, a história estaria a serviço do progresso e consistiria na relevância dos acontecimentos para a *evolução social*, ressaltando o processo a partir das transformações mais primitivas até o aperfeiçoamento técnico da sociedade moderna.

Para o educador carioca, o estudo da história faz parte das ciências sociais<sup>125</sup>. Com essa inclusão ele amplia a definição e estabelece como objeto de estudo da história as sociedades humanas e *os fatos sociais, isto é, aqueles que mais ou menos diretamente afetam a vida social e o progresso humano, na ordem material, intelectual e moral, - tríplice aspecto da civilização.* (Idem)

Após definir a história, Serrano aponta as distorções relacionadas ao ensino. A classificação da história como ciência não aparece em seu discurso simplesmente como componente de uma metodologia do aprendizado, ela serve também para demarcar os limites entre a fala dos historiadores em contraponto ao uso do conhecimento histórico pelos pedagogos:

Continua-se, até nos meios mais cultos, até entre os pedagogos, o que é deveras suprehendente, a relegar as disciplinas históricas para o campo das letras, como se lhes fallecesse por completo o caracter scientifico. (Ibidem, p. 95)

Nesse ponto, Jonathas Serrano é enfático na advertência contra a categorização da *história romanceada* e prossegue argumentando contra a popularização dos contos que romanceiam, perfumam o passado:

A historia romanceada (não me refiro aos romances e peças de fundo histórico, alterado de proposito para fins estheticos) – a historia perfumada, na frase feliz de HUIZINGA – não é sciencia, em rigor não é arte genuina, é prejudicial e tende a desmoralizar a gravidade serena de uma disciplina entre todas exigente de ponderação. (Ibidem, p.22)

Enquanto João Toledo cita o conto histórico, Jonathas Serrano utiliza em sua fala a ideia de romance histórico<sup>126</sup>. A condenação de uma história romanceada

---

<sup>125</sup> Segundo Schmidt, Serrano salienta que os principais fatores que auxiliaram a construção do seu pensamento sobre o ensino de história foram: a sua experiência como professor, os progressos da pedagogia científica, os estudos de Lavissee, os recursos tecnológicos. (SCHMIDT, 2004, p. 198.) Outro pensamento relevante sobre isso é a fala de François Dosse: *Esse nascimento (a profissionalização da história na França no século XIX) da história como disciplina se confunde com a grande confiança na marcha progressiva das ciências.* (DOSSE, 2010, p. 15)

<sup>126</sup> O romance histórico ao qual Jonathas Serrano faz referência não apresentava um compromisso como a verdade histórica. Segundo os modelos de romance histórico do século XIX, os romancistas preocupavam-se com a elaboração de enredos nos quais as aspirações, angústias e vitórias dos personagens desvencilham-se do contexto histórico. A crítica desse educador indicava a falta de

sem compromisso com a discutível apuração factual, objetivo da ciência histórica, reduziria não só parte da qualidade como inutilizaria a própria disciplina. Essa assertiva permite aproximar a história do campo intelectual sem restringi-la à comprovação dos fatos, nem ao simples deleite de uma narrativa elaborada pelos recursos literários (NUNES, 1995).

Como último ponto de distorção na aplicação da ciência histórica, Jonathas Serrano critica *a imposição de pontos de vista de estreitos e errôneos exclusivismos doutrinários, políticos, religiosos, nacionalistas, afim de fazer da historia uma simples arma de combate, a serviço de tal ou tal individualidade poderosa, de tal ou tal raça, de tal ou tal partido.* (Ibidem, p.22)

Em termos escolares, ele resume as ideias principais do estudo da história na escola em um objetivo: explicar a sociedade atual. Ao fazer referência à necessidade de coesão entre os acontecimentos do passado e a sociedade contemporânea, o estudioso aceita o entendimento de que a *história propriamente dita* não existiria, em contrapartida ele admite a existência de *interpretações variáveis* atribuídas a diferentes épocas para um determinado fato.

Em defesa desse ponto de vista, depreende-se que estudar a história das sociedades é diferente de examinar os marcos históricos. Nesse sentido caberia à história estudar o funcionamento social, as suas regras, o papel social dos indivíduos e não apenas os fatos isolados, sem pensar em seus efeitos para cada sociedade. Jonathas Serrano sugere, para tanto, a interdisciplinaridade como recurso de estudo, principalmente o diálogo com a geografia.

A ênfase no distanciamento entre a produção da história e o seu ensino nas instituições escolares é reconhecida na argumentação de Jonathas Serrano. A dicotomia entre a história escrita e a história ensinada não era vista, de maneira geral, como um problema para a divulgação didática da disciplina. Todavia ao demarcar os espaços de produção e de utilização desse conhecimento, os educadores da Escola Nova também apontavam as falácias que poderiam ser produzidas pelo mau uso das versões, interpretações errôneas dos fatos históricos.

A relevância desse ensino na escola, complementando o que já foi citado ao longo deste trabalho, resumia-se à compreensão do passado relacionada diretamente com a atribuição de valores aos fatos históricos. Contudo, os educadores

---

proximidade com o passado, e em seu lugar haveria apenas *divagações* sobre o cotidiano sem referências com a realidade.

não descartavam a necessidade de reconhecer a existência de um método específico para a história. O seu desconhecimento pela classe docente era criticado como uma das principais deficiências no ensino.

Pode-se apresentar de duas formas a classificação de Jonathas Serrano para o método, definidas em diferentes perspectivas, mas que não se contradizem: o método pedagógico e o método histórico. Para esse educador o método pedagógico seleciona e qualifica o aprendizado. Por sua vez, o método histórico constitui o caráter dessa ciência:

*II – A História é uma ciência e possui método próprio, que deve ser observado rigorosamente.*

Embora tenha caráter científico, a investigação histórica não raro leva apenas à probabilidade ou à simples possibilidade, não à certeza. Isso, porém, sucede em todas as ciências. Há dois extremos igualmente perigosos: a nimia credibilidade e o scepticismo. (SERRANO, Op. Cit., p.146)

A definição de método apresentada na passagem citada é geral, trata de mecanismos de análise que seriam utilizados nos estudos históricos através do trabalho do historiador. Jonathas Serrano ainda aponta como método histórico o processo de investigação. Nesse trecho, ele indica a ausência de uma verdade única e reconhece a existência de versões.

No ensino, isso seria diferente. O método não correspondia à coleta de fontes, análise crítica, mas em como a narrativa histórica era apresentada na sala de aula. O método pedagógico e suas aplicações no ensino de história considerariam diferentes instrumentos para a aprendizagem, porém para esta análise são ressaltados apenas os aspectos relacionados aos procedimentos do professor primário.

Ponderando de maneira significativa a questão do método no ensino de história, Jonathas Serrano aponta a seguinte classificação: *método etnográfico* – consiste nos estudos dos povos antigos; *método sincrônico* – apresenta a compreensão do conjunto; *método cronológico* – indica a ordem dos acontecimentos na sucessão do tempo; *método regressivo* – trata a passagem do tempo em ordem inversa, modelo considerado o mais adequado para as crianças; *método anedótico e biográfico* – explica a história a partir de uma personalidade; *método continuado* - a história é paulatinamente apresentada seguindo a ordenação das séries escolares; e

*método concêntrico* – divide a história em ciclos. (SERRANO apud SCHMIDT, Op. Cit.).

Além de definir o método histórico, Jonathas Serrano aponta a noção de fonte histórica:

Fonte histórica é tudo quanto possa auxiliar o conhecimento de um fato histórico. Há fontes históricas diretas e indiretas. As primeiras são destinadas diretamente a servir à história; as outras servem-lhe acidentalmente. São fontes históricas diretas: *a tradição oral, os documentos escritos e os monumentos*. São fontes históricas indiretas, por exemplo, as obras de arte, as armas, etc. (Idem, 1944, p.18)

A divisão entre fontes diretas e indiretas pode ser lida também como a classificação entre fonte primária e secundária. As fontes indiretas são empregadas no uso pedagógico como sinônimo de recursos didáticos, como mapas, quadros, pesquisa bibliográfica e cinema<sup>127</sup> e deveriam ser utilizadas pelos professores em seu planejamento. O aluno conseguiria reconhecer nos materiais usados a tentativa do historiador em legitimar sua fala como verdadeira. A possibilidade de diferentes registros como fontes para a história era considerada fundamental para garantir a veracidade do saber histórico.

Nessa definição de fonte histórica o autor defende que o estudo da história só é possível através dos vestígios do passado no presente, principalmente pela materialização do passado através dos documentos e monumentos.

A transmissão do conhecimento histórico deveria ser simples. O autor argumenta contra o uso *exagerado* de conceitos, o que iria de encontro ao caráter narrativo da disciplina e dificultaria a compreensão do aluno. Entretanto, a narrativa escolar não deveria se aproximar demasiadamente do conto de fadas, inviabilizando a construção de uma cronologia e infundindo aspectos fantasiosos e fantásticos.

Partindo dessas fundamentações para o ensino histórico, torna-se evidente a assertiva de que a presença da história na escola teria que atribuir um significado à realidade do aluno. Esse discurso estava presente nos sentidos estabelecidos para

---

<sup>127</sup> O cinema foi divulgado como recurso didático na renovação do ensino, principalmente na década de 1930. Contudo o Ceará não possuía a aparelhagem adequada para as exibições cinematográficas e nesse caso recomendava-se a exploração de outros mecanismos como os citados acima. O cinema educativo defendido por Jonathas Serrano no ensino de história enfatiza a possibilidade de visualizar representações de diferentes momentos, contudo o educador pondera que há uma diferenciação em relação ao cinema histórico. Além disso, o cinema histórico apresentaria algumas vezes anacronismos e outros pequenos erros de ambiente e caracterizações, sendo a encenação de cenas históricas produto da imaginação. Por outro lado, os documentários e filmes, que retratavam *expedições científicas e jornais cinematográficos*, eram aceitos como fonte histórica.

tornar a história compreensível para o aluno. Assim, importa ter em vista que a delimitação dos estudos históricos necessitava de maneira significativa da ação do aluno.

Temos sempre insistido, em nossas aulas e em nossos compendios, na necessidade de graduar aos niveis mentaes das classes não só o que se ensina, mas tambem o modo por que se ensina, até mesmo o vocabulario empregado. Sabe-se que isto é principio elementar de psychologia, mas na pratica é não raro esquecido. (SERRANO, Op. Cit., p.33)

Ao elaborar o perfil de ensino, o autor ressalta que o aluno precisaria atuar no processo de interpretação sobre o passado. O interesse dispensado pelo aluno aos fatos históricos é uma das principais finalidades apresentadas por Jonathas Serrano para o ensino de história.

A argumentação do autor em prol do ensino é visível na apropriação da história para fins de produção de conhecimento e do progresso social. Fica evidente, nessa explanação, que o objetivo de se utilizar de *atividades práticas* para que o aluno viesse a aprender com o conhecimento histórico – o que não era posto em dúvida – confirma a importância creditada ao método de ensino.

A ideia de nivelamento do conhecimento a partir da idade mental do aluno, vista no decorrer do texto de Jonathas Serrano, pode ser considerada a principal questão do autor para as implicações do ensino nas séries iniciais e da apropriação do professor para os princípios da psicologia ressignificados pela pedagogia.

Na dimensão tradicional do ensino, o aluno identificaria datas e fatos cronologicamente organizados sem a sua interpretação dos acontecimentos. Já na perspectiva escolanovista, a memória não corresponde ao simples fato de decorar, mas seria a faculdade mental de recordar e qualificar o que deveria ser lembrado. Como apontado no programa da Escola Normal, o banimento do estudo *de côr* seria, nesse caso, a crítica ao *memorismo* e à *decoração* de datas e fatos.

Uma memória retentiva, em um poder logico de analysar e grupar os factos, entusiasmo do assumpto, juizo são, nitida visão dos caracteres e da vida, dedicação à verdade, persistencia, imaginação viva e copiosa fluencia de linguagem clara e simples. (SERRANO, 1944, p. 59)

Para esse educador, é fundamental classificar a história não apenas como ciência da memória como na divisão científica baconiana<sup>128</sup>. Enfático em suas críticas ao processo de ensino considerado retrógrado e ultrapassado para os propósitos da escola naquele período, ele defendia a busca por mecanismos que transformassem o ensino de história em *encanto de imaginação e exercício superior da inteligência* (SERRANO, Op. Cit., p.13). O que seria incompatível com as práticas da escola tradicional. O uso da memória também é apontado como crítica à *velha didática*. O método moderno que orientava para a pertinência das informações contrapunha-se à exigência que os alunos retivessem datas e nomes.

Jonathas Serrano não se detém apenas na condenação ao ensino mnemônico, mas também adverte sobre o uso de preleções no ensino de história pátria e a falta de iniciativa do aluno no processo de aprendizagem. Não havia espaço para estratégias meramente maçantes e repetitivas.

Levando em consideração esses aspectos, era preciso que o professor planejasse atividades para utilizar em sala de aula exercícios escritos, considerando a memória visual e auditiva. O método participativo exigia o trabalho mental do aluno para organizar os sentidos para o passado. Mesmo que a memória fosse compreendida como positiva na fixação dos acontecimentos mais notáveis, os alunos deveriam pensar sobre o que aprendiam.

### ***Mau mestre***

1. É indispensável saber muito bem tudo quanto se ensina, mas não se deve ensinar tudo quanto se sabe. 2. Na verificação do aproveitamento do alumno, não se deve exigir tudo quanto se ensinou, mas deve-se ter ensinado tudo quanto se exige. (Idem, 1944, p. 60)

Jonathas Serrano defende a história como ciência para embasar seu discurso sobre a ação do docente. Ele examina o domínio do saber histórico do professor através da mediação dos conhecimentos que deveriam ser levados para a sala de aula. As críticas do educador consistem na avaliação da capacidade do professor primário em unir o conhecimento histórico às estratégias do ensino ativo.

---

<sup>128</sup> A classificação das ciências, apresentada por Jonathas Serrano e, atribuída a Bacon corresponde a três grupos: *sciencias da memoria, da imaginação e da razão, respectivamente historia, poesia e philosophia*. (SERRANO, Op. Cit., p.17)

O autor de *Como se ensina história* reitera a ideia estabelecida pelos educadores da época de que um bom professor de história seria aquele que falasse bem e que apresentasse no exercício de sua função o perfil de guia<sup>129</sup>, orientador e estimulador do aluno. Essa demarcação do comportamento docente servia para qualquer professor, independente da área de conhecimento. A sua missão não era apenas instrutiva, mas educativa.

A seleção do *que ensinar* era objetivo essencial para o professor. Além do conteúdo, o que caracterizava um bom professor eram as habilidades com o método moderno. Fazia-se necessário para a ação docente captar o que havia de mais inovador nas leituras escolanovistas e incluí-las em sua prática.

Em sua fala, Jonathas Serrano expõe de maneira enfática que além de conhecer a história, o professor também precisava conquistar a simpatia do aluno, como condição para que ele gostasse da disciplina. Essa empatia iniciaria-se na figura do professor e seria expandida à disciplina. Quanto ao comportamento moral, o professor deveria ser sereno, estar consciente de sua missão e em sala de aula manter-se com o semblante calmo.

Gravissimo erro suppôr que lhe basta, ao mestre digno deste nome, uma technica puramente intelectual. O mestre, na completa acepção do termo, ha de possuir fino senso psychologico e, acima de tudo, alta e nobre envergadura moral. Nem é hypertrophiar a verdade, ou fazer literatura, afirmar que o mister do professor algo possui do *munus* sacerdotal. Ao devotamento, ao desinteresse pessoal, á preocupação constante de orientar os passos incertos dos que lhe foram confiados, não raro corresponde a quase unica recompensa interior: a consciencia do dever cumprido, a esperança de que mais tarde frutificarão as sementes lançadas em solo ingrato. Esperança muitas vezes desilludida, nobre esperança de humildes semeadores da verdade. (SERRANO, Op. Cit., p. 76)

Ele prossegue na argumentação sobre os valores morais do professor, enfatizando que a formação docente deveria ser, antes de tudo, constituída de fundamentos da psicologia, que exaltavam as qualidades da escuta, paciência e ponderação e aconselhamento.

Na concepção renovada e justa de educação, o mestre não é mais considerado um ser onipotente, que tudo deve saber, capaz de

---

<sup>129</sup> As pesquisas sobre a obra desse educador apontam o seu entusiasmo com o ideário católico e as discussões e divulgação do método da Escola Nova na cultura escolar. Para Jonathas Serrano não havia separação entre as convicções de seu papel como historiador e a sua crença religiosa. Ele considerava imoportantíssimo unir esses dois aspectos como componentes do fazer profissional e a presença da moral em seu ofício. O papel do professor deveria ser orientado pela moral cristã. Embora relevante, o discurso defendido pelo educador carioca não foi determinante na proposta desta pesquisa ao analisar a sua obra.

responder sem hesitação a qualquer pergunta sobre a matéria de sua competência. A função principal que lhe cabe é a de estimular a curiosidade sã do aluno, orientando-a, em colaboração de amigo, e não com o rigor de um tyranno. O de que mais precisa não é erudição, é entusiasmo. (Ibidem, p. 77)

Jonathas Serrano sintetiza o perfil esperado para o professor. Ainda que não cite os *males* da erudição, a prática pedagógica não era sinônimo de saber. Retomando-se a citação que inicia esse tópico, o professor não deveria encher os alunos com tudo que sabe, mas ouvi-los e orientá-los.

Não deve, por exemplo, o professor dar aos alunos a falsa noção de que a História é disciplina que somente da memória depende, sem que haja necessidade de raciocinar. Certo, o papel da memória é fundamental e imprescindível. Sem fixação de certas minúcias, sem datas, sem nomes, em rigor não pode haver conhecimentos históricos dignos deste nome. Mas repetir um texto decorado, e não compreendido, não é propriamente sabê-lo. (Ibidem, p. 78)

A demarcação do papel do professor aparece nas colocações de Jonathas Serrano através de indicações para a prática didática no processo de aprendizagem da história. Como combate à memorização, o professor deveria impedir que os alunos apenas decorassem datas e nomes.

O aluno precisaria raciocinar, adquirir a habilidade de comparar, de investigar as causas e apreciar as consequências como forma de ampliar a sua curiosidade e interesse pela disciplina. Para isso, o professor deveria organizar a sua atuação a partir das necessidades do aluno e, principalmente, das dificuldades que fossem apresentadas no transcorrer das aulas.

Embora o aluno não deva considerar o professor um tyranno omnisciente, um déspota iluminado, superior e quase inacessível, cumpre que tenha toda a confiança na sua experiência, no seu critério, na sua capacidade de orientador. Não é um pontífice infalível, falando, *ex-cathedra*, mas é, deverá ser um cicerone bem informado, que já percorreu muitas vezes a região por onde vão dando os estudantes os seus primeiros passos ainda pouco firmes.

Claro, preciso, elegante sem pedantismo nem tom oratório; afável, cordial, benevolente, sem condescendências, injustas nem fraquezas que perturbem a disciplina espontânea da classe; acessível a todos, disposto sempre a esclarecer as dúvidas, jamais ridicularizando os erros naturais dos principiantes, mostrando sempre até aos vadios as possibilidades de um trabalho fecundo, – o professor terá sem dúvida a melhor das recompensas do seu labor honesto. Além da satisfação interior, do testemunho da sua consciência – o mais agradável de todos os prêmios possíveis – a amizade, a



admiração sincera, a colaboração espontânea e productiva dos seus próprios alunos. (Ibidem, p.79)

Esperava-se que aluno aprendesse com a sabedoria do professor e o papel de guia servia adequadamente para exemplificar o perfil defendido por essa perspectiva. O empenho do professor recorrentemente exaltado nessa argumentação estava orientado pela condição de que a história deveria ser ensinada para todas as crianças, as letradas e aquelas em processo de letramento. O educador carioca ainda considera como resultado do trabalho docente a autonomia do aluno, incentivado que seria à pesquisa e a conhecer lugares de relevância histórica.

O recurso da contação de anedotas e pequenas historietas, aliado ao entusiasmo do professor sobre determinado fato histórico, servia como mecanismo para assegurar a lembrança do acontecimento. Além disso, essas narrativas históricas transmitiriaa os exemplos do passado em forma de presentificação necessários para a formação moral do aluno em condição de aprendizagem.

A orientação de que o professor deveria estabelecer um elo de veracidade entre os fatos narrados e o passado pode ser interpretado como forma de naturalizar os acontecimentos pretéritos, atribuindo ações e sentimentos próximos às experiências dos alunos; ou melhor, o docente criaria possibilidades para que os alunos aprendessem com os exemplos do passado as qualidades da virtude, da coragem, do trabalho e as empregassem em sua vida.

Em outras palavras, o propósito do livro de Jonathas Serrano difere do de outros manuais, pois fundamenta sua argumentação na definição de história como ciência e na validade dos desdobramentos do método e dos objetos de estudo tanto no ensino da história nacional quanto na formação docente em cursos especializados.

As preleções utilizadas como recurso principalmente nas comemorações cívicas são criticadas pelo educador. Nessas palestras, os personagens históricos são glorificados através das batalhas das quais participaram e das transformações políticas que resultaram de suas ações. Quando a apresentação desses aspectos apenas ornamentava a oratória do professor, criava-se, segundo Jonathas Serrano, uma distância entre os exemplos do passado e a vida dos alunos.

Não fazia sentido, para esse autor, justificar a fala dos professores na exposição de fatos do passado sem um sentido para os ouvintes. Observado desse modo o uso das preleções seria simplesmente uma tentativa do professor em transmitir o conhecimento, sem a possibilidade de reflexão do aluno sobre o que ouvia.

O ensino pela preleção era considerado por Jonathas Serrano como condição do *mau mestre*, expressão utilizada para designar o professor que não sabia utilizar os recursos modernos e as iniciativas do escolanovismo para tornar a sua aula atrativa e prazerosa para os alunos.

A exposição oral do professor sem o diálogo e sem a utilização de materiais didáticos que ilustrassem os episódios históricos era criticada como conceito tradicional de ensino. Condenava-se, desse modo, a emoção do mestre ao expor as glórias do personagem sem considerar o entendimento do aluno. Segundo Jonathas Serrano, a fala docente deveria indicar mecanismos para que o aluno compreendesse o tema estudado.

### **4.3. As avaliações em história**

#### ***As provas das professoras***

O presente tópico tem como objetivo analisar as provas do concurso para o provimento das vagas de professores primários do ensino público na cidade do Crato, em 1933<sup>130</sup>. A mediação dos conhecimentos dos candidatos que desejavam ingressar na carreira docente no ensino público era realizada por meio de provas que envolviam os conhecimentos de cultura geral e aptidões exigidas pela pedagogia.

A prova em destaque é a de história pátria. O ponto sorteado foi o número 6. Os candidatos deveriam escrever sobre a vinda da família real para o Brasil em duas questões: *1. Dissertação sobre a vinda da família real de Bragança para o Brasil; 2. Quais as vantagens decorrentes da vinda de D. João VI para o Brasil?*

Partiu-se das orientações para o trabalho docente e dos apontamentos do currículo do curso normal apresentados ao longo da tese como forma de estabelecer critérios para analisar as notas atribuídas às provas, a saber: a validade da versão para o acontecimento histórico, o caráter narrativo da escrita e os elementos comuns das respostas.

---

<sup>130</sup> O concurso para as professoras do Crato, ocorreu em 1933. A Escola Normal Rural do Juazeiro do Norte, fundada apenas em 1934.

Foram localizadas 23 provas. As respostas encontradas nas provas demonstram a construção de referências sobre esse episódio da história nacional. Algumas versões repetem-se e outras apresentam erros de cronologia e de conceitos sobre o evento em questão. Nas respostas mais vagas, observa-se a confusão de termos sobre as causas atribuídas à fuga da família real.

De maneira geral, é possível perceber nas respostas o uso de expressões coloquiais. Os sentidos de causa e efeito atribuídos aos acontecimentos aparecem de maneira naturalizada. Além disso, pode-se notar a ausência de critérios historiográficos nas respostas, ou seja, não há uma explicação mais detalhada, mas apenas sínteses de versões presentes nas leituras sugeridas para a formação docente e nos materiais didáticos da escola primária.

As notas atribuídas a essas escritas variam entre 3 (Três) e 10 (Dez). As notas abaixo da média 5 (Cinco) não necessitam de uma análise mais detalhada, pois é visível o desconhecimento do candidato sobre o contexto histórico indicado na questão, as respostas resumiam-se a construções textuais como: *Resta-me dizer que a família real chegou no Brasil em 1808 sendo recebido como muitas festas* (Prova de Otilia Cavalcante Costa). Quanto às notas medianas, observa-se um nivelamento da compreensão desse acontecimento histórico.

Os critérios de validação das respostas eram indicados pela aceitação da versão apresentada nas provas. A variação de respostas é percebida principalmente na segunda questão, na qual são descritos os acontecimentos posteriores à vinda da família real.

Entre as provas analisadas, a resposta da candidata Marcionelia de Alencar Arrais apresenta um texto mais desenvolvido e organizado quando comparada às demais:

Em 1808 achava-se em guerra a França com a Inglaterra. Napoleão Bonaparte, então governador da França, decretou o bloqueio continental que consistia em fechar todos os portos das nações amigas ao comércio inglês. D. João que governava como regente a Portugal, em virtude de sua mãe D. Maria I estar sofrendo das faculdades mentais não aceitou a intimação de Bonaparte, atendendo as relações de amizade que mantinha com a Inglaterra. Napoleão indignado respondeu aos portugueses que 'haveriam de pagar com lágrimas de sangue o ultrage feito á republica francesa' e mandou invadir Portugal, D. João compreendendo o grande perigo que o ameaçava e não tendo coragem de enfrenta-lo veio refugiar-se no Brasil com toda sua família e numeroso séquito, chegando aqui em Janeiro aportando na Baía onde foi muito bem a acolhida.

Poucos dias depois, o conselho de José da Silva Lisboa (visconde de Cairú) assinou um decreto, o de 28 de janeiro, que declarava abertos todos portos do Brasil às nações amigas. ... depois seguiu para o Rio de Janeiro onde foi muito aclamado pelo povo que o esperava ansioso. No dia 1º de Maio publicou um manifesto de guerra a França contendo estas palavras: 'O Brasil levantará sua voz do meio do novo império que vai criar'. Em seguida mandou atacar Caieua por 900 homens á frente dos quais comandava o General Manoel Marques. Aquela praça não resistiu e teve que capitular. (Prova de Marcionelia de Alencar Arrais, 1933)

No que consiste ao recorte histórico, a candidata Aurea Duarte Pinheiro amplia a demarcação temporal das questões e assinala o descontentamento dos portugueses com o avanço econômico do Brasil:

Com o progresso que o Brasil marchava os portugueses abriram uma forte revolução isto em 1820.

D. João VI preocupado com o levante resolveu voltar para Portugal. Diante da resolução de D. João, os brasileiros se revoltaram e para não haver derramento de sangue o Imperador resolveu deixar aqui no Brasil, D. Pedro, seu filho. Antes da partida, disse-lhe: 'Pedro, o Brasil brevemente separar-se-á de Portugal se assim for põe a corôa em tua cabeça antes que algum aventureiro lance mão dela'. (Prova de Aurea Duarte Pinheiro, 1933)

Esse tipo de argumentação aparece em outras respostas e enfatiza uma oposição à imagem dos portugueses. Nessas narrativas, o imaginário nacionalista defende que os avanços econômicos e políticos conquistados com a vinda da família real seriam sustentados apenas com a permanência de D. Pedro I e a iminente independência brasileira.

Com uma abordagem diferente, a resposta da candidata Carmucina de Andrade Arraes resume o acontecimento através dos sentimentos dos personagens históricos envolvidos nesse episódio:

Como D. Maria estava sofrendo das faculdades mentais governava Portugal seu filho com o titulo de príncipe Regente. Napoleão Bonaparte, imperador dos francêses, queria que todas as nações europeas feichassem os seus portos a Inglaterra, a única que não se submetia ao seu jugo. Publicou um 'Bloqueio Continental' obrigando particularmente Portugal a cortar suas relações com a Inglaterra. D. João porém que era amigo intimo desta, não se submeteu a tal ordem. Para não haver revolução e como único meio de salvação, resolveu refugiar-se no Brasil. Napoleão, indignado com o seu ato mandou tropas e sob o comando de Junot para tomar pose das armas lusitanas. Assim aconteceu, no momento em que os navios desapareciam no horizonte. Na primeira semana da viagem da família Real nenhum impecilio veio turvar a marcha calma de sua jornada. Na segunda semana porem um forte temporal dispersou a frota, indo uma parte ter a Baia e outra ao Rio de Janeiro. A parte que tocou a Baia

foi, justamente, a que ia D. João VI. (Prova de Carmucina de Andrade Arraes, 1933)

Apesar de a prova ser dividida em duas questões, a candidata Carmucina Andrade Arraes elabora apenas uma resposta. Termos como amizade e intimidade são usados para explicar as relações entre os países envolvidos no conflito europeu e estabelecem os interesses de seus governantes. Os elementos que aproximam a sua resposta de outras são de caráter emocional e evidenciam as mudanças para o Brasil com a chegada da família real. Assim a constituição de uma identidade nacional está presente em diferentes pontos de vista como centro da apresentação dos textos.

As respostas que alcançaram a nota máxima foram selecionadas não apenas pela aprovação, mas por construírem a descrição dos eventos que correspondiam à vinda da família real para o Brasil com detalhes significativos. Os textos produzidos pelos candidatos ajustavam-se ao que se pretendia estabelecer como narrativa oficial e que servia de padrão para a apreensão desse conteúdo.

Evidencia-se nessas escritas a ausência de erudição. As respostas são tão simplistas como as narrativas encontradas em obras para o ensino primário. O formato das escritas assemelha-se também aos contos e às narrações presentes nos livros didáticos destinados ao ensino secundário, como por exemplo o livro *História do Brasil* de João Ribeiro, cuja publicação foi adaptada para o uso nas escolas normais (RODRIGUES, 2011).

Os pontos que se repetem na maioria das respostas são a hegemonia de Napoleão Bonaparte e a figura onipotente do imperador francês, o Bloqueio Continental e a ocorrência da tempestade durante a viagem da família imperial para o Brasil. A narração dos fatos se apresenta na ordem crescente dos acontecimentos, expondo as causas e justificativas para as ações dos homens do passado. À medida que os candidatos apresentassem maiores detalhes desse episódio, mais próximo estariam da história oficial.

Quanto à segunda questão, as respostas são mais curtas e identificam apenas aspectos considerados relevantes para o progresso nacional, como solicitado no enunciado. As vantagens são resumidas em afirmativas como a apresentada na resposta da candidata Iraídes Gonçalves:

Chegando ao Rio de Janeiro a família real, o visconde de Cairu aconselhou D. João VI a assinar um decreto abrindo todos os portos do Brasil ao comércio das nações inglesas.

O rei D. João VI fundou na cidade do rio de Janeiro as Secretarias do Estado, Escolas de Medicina, Belas Artes, Jardim Botânico, Biblioteca Real, Imprensa Régia, um Banco de Depósito que é atualmente o Banco do Brasil, etc. Muitas outras vantagens advieram para o Brasil com a transferência da corte. D. João condeu também a liberdade das Indústrias. (Prova de Iraídes Gonçalves, 1933)

As respostas dos candidatos assemelham-se, mas não são iguais. Observa-se a apresentação de detalhes singulares em cada narrativa como uma tentativa do candidato em acrescentar um detalhe diferente para esse evento. Denote-se desse aspecto que não havia o interesse em analisar de forma crítica o evento histórico, mas em construir respostas consonantes com os discursos que defendiam a dinâmica do ensino pátrio.

### ***As avaliações dos alunos***

Não restava dúvida de que para o professor corrigir o aluno seria necessário que ele conhecesse profundamente o tema a ser ensinado. No entanto, havia outros componentes na prática pedagógica que eram indicados como suportes para demarcar a forma avaliativa do professor em relação ao aprendizado do aluno.

O aprendizado dos alunos não era realizado através apenas da exposição dos professores. Era necessário medir o entendimento do estudante com questionários orais, atividades escritas como a produção de textos e sínteses das aulas.

Provas, sabatinas, arguição, concursos, reconto oral e escrito eram recursos metodológicos de avaliação utilizados de maneira recorrente na escola primária. Pode parecer, em um primeiro momento, contraditória a presença de perguntas e respostas diretas em um ensino ativo, contudo os professores que faziam uso dessas estratégias apresentavam como justificativa o objetivo de levar o aluno a organizar os fatos do passado através da evolução política do Brasil.

Os educadores escolanovistas preconizavam a mudança dos mecanismos de aprendizagem, contudo grande parte dos professores continuava a resumir os critérios de análise do aprendizado a provas orais e escritas que demarcavam apenas alguns aspectos dos acontecimentos da história pátria. Para os críticos da Escola

Nova, um dos problemas para implantação do método nas escolas brasileiras era a permanência na ação dos professores de práticas da escola tradicional. Ainda que as críticas ao método tradicional de *decoração dos fatos* fosse o principal alvo dos discursos dos escolanovistas sobre o ensino de história, os estudos das práticas modernas não apontavam novos direcionamentos para avaliar os alunos.

Considere-se que o ato de avaliar na escola moderna deveria levar em conta o processo de aprendizagem sequencial, no qual os avanços do aluno serviriam como orientação para a ação docente. Não haveria mais lugar para procedimentos que estimulasse apenas a repetição das informações. Desse modo, os escolanovistas detinham-se na defesa de uma aprendizagem que ampliasse a capacidade de raciocínio da criança, desenvolvesse a leitura e permitisse a vivência de situações que deveriam ser problematizadas através de referências com a realidade. As atividades escolares deveriam primar pelo desenvolvimento mental do aluno.

Acrescente-se a essa discussão os *chamados questionários metódicos* como estratégia avaliativa que, segundo os professores de história, aproximavam-se das condições de um ensino ativo e intuitivo. Essas atividades eram organizadas por tema e solicitavam que o aluno enumerasse os dados a partir da relevância da história política.

#### HISTORIA DO BRASIL

##### DIRECÇÃO

1ª – Quantos nomes recebeu o Brasil até hoje?

2ª – Quantas e quaes as phases de governo no Brasil?

3ª – Quando foram colonizados Parahyba, Pará, Ceará e Maranhão?

4ª – Qual o 1º governador geral? – O 1º vice-rei? – O 1º presidente da republica?

5ª – Sob quaes domínios esteve o Brasil e quando se libertou do ultimo?

##### RESPOSTAS

1ª. – O Brasil tem recebido os nomes de *Ilha da Vera-Cruz*, *Terra de Santa –Cruz e Brasil*.

2ª. – As phases de governo no Brasil foram 6: capitánias, governo geral, vice-reino, reino, império e republica.

3ª. – Parahyba foi colonizada em 1586; Pará, em 1615; Maranhão, em 1621; e Ceará, em 1610.

4ª. – O 1º governador geral foi Thomé de Souza; o 1º vice-rei, D. Antonio Alves da Cunha; o 1º presidente da republica, Marechal Manoel Deodoro da Fonseca.

5ª. – O Brasil esteve sob os domínios da Hespanha, Hollanda e Portugal, libertando-se deste ultimo a 7 de setembro de 1822 com o grito de "*Independencia ou Morte*". (Revista Escolar, Junho de 1925, p. 30-1)

A disposição das questões acima também era seguida nas provas escritas. Os professores organizavam as perguntas gerais para que os alunos apontassem o fato histórico correspondente ao personagem ou à data histórica. Já na sabatina, classificada como mecanismo oral de avaliação, o aluno possuía maior liberdade para narrar o que era solicitado na questão, não se restringindo apenas à enumeração de informações a partir da diferenciação das causas e efeitos dos acontecimentos.

Assim, as avaliações não poderiam ser difíceis, nem fáceis. A estrutura dos testes deveria adequar-se à competência escrita e oral do aluno a fim de avaliar o seu entendimento do que era visto em sala. Para as primeiras classes do primário as avaliações não exigiam o *rigor cronológico*, mas apenas noções elementares contendo os nomes e os principais acontecimentos da história política nacional.

#### Cronologia

Damos, em seguida, as respostas a cada período do questionário estampado à página 12 de primeira edição desta revista.

Tal método de ensino da História Patria colheu, entre os alunos do nosso educandário, os mais salutares e proveitosos efeitos.

Foi-lhes mais fácil e atraente o estudo, assim, por períodos.

Agora, procurando desenvolver mais amplamente cada um dos acontecimentos a seguir, pedimos, dos alunos deste collegio, os principais personagens que, por seu brilho, caracterizaram cada período dos 56 que apresentámos. Cremos realizar, de tal modo, um sistema de ensino mais intuitivo, partindo do geral para o particular, estimulando a sagacidade da nossa juventude.

(Revista Escolar, outubro de 1925, p. 17)

A cronologia aparecia nos concursos promovidos nas escolas, nos quais os alunos deveriam organizar temporalmente os acontecimentos históricos. Segundo os autores, as questões serviam para estimular a curiosidade do aluno sobre determinados momentos históricos. Os erros poderiam fazer parte dessa fase do aprendizado e poderiam ser corrigidos com a reescrita dos textos sobre eventos da história pátria.

Os editores da *Revista Escolar* promoviam concursos através dos quais julgavam avaliar o conhecimento do aluno. Nesse trecho, a defesa de que o método intuitivo estava sendo empregado confunde-se com a noção de ensino que parte do geral para o particular, quando deveria ser adotado o caminho contrário.

Os temas eram organizados para seguir a cronologia da história nacional. Diferente do exemplo apresentado na crítica histórica, as perguntas pontuais



indicavam a preocupação com a datação. Esses concursos elencavam uma ordenação das datas que eram consideradas importantes para exaltar a história nacional. O aluno deveria indicar o acontecimento de acordo com o ano, como é possível observar nos exercícios abaixo:

QUESTÕES	TRABALHOS DOS ALUMNOS
1 – A data de 26 de Abril de 1500 que acontecimento nos lembra?	1 – Lembra-nos a 1ª missa celebrada no Brasil, por frei Henrique de Coimbra, em um altar armado em pleno campo.
2 – Quando se deu a emancipação dos escravos no Ceará e quando foi a libertação total do Brasil?	2 – A emancipação dos escravos no Ceará deu-se a 25 de Março de 1884 e a libertação total foi a 13 de Maio de 1888.
3 – Em que lugar, quando e por quem foi proclamada a Republica.	3 – A Republica foi proclamada na praça da Acclamação no R. de Janeiro, no dia 15 de Novembro de 1889, pelo marechal Deodoro da Fonseca.

(Revista escolar, fevereiro de 1926, página 20)

#### Historia Patria

QUESTÕES	TRABALHO DOS ALUMNOS
1 – Que analogia existe entre 1580 e 1640?	1 – Dominio hespanhol
2 – Quando se deu a guerra dos Farrapos e por quem foi chefiada?	2 – Deu-se de 1835 a 1845 e foi chefiada por Bento Gonçalves.
3 – Qual o periodo administrativo de 17 de Junho de 1831 a 12 de Outubro de 1835?	3 – Regencia permanente.
4 – Quando o Brasil esteve debaixo do dominio hollandez?	4 – De 1624 a 1654.
5 – Até quando o Brasil foi colônia?	5 – Até a epoca de sua Independencia a 7 de setembro de 1822.

(Ibidem, p. 16)

As edições da *Revista Escolar* apresentam constantemente críticas e exaltações ao ensino de história. As demais disciplinas aparecem apenas em condições de lições e exercícios. A disciplina problema é a história, principalmente a história nacional, pois as versões apresentadas para os episódios da formação brasileira, segundo os autores dessa publicação, não estavam à altura do que deveria ser ensinado sobre o Brasil. As propostas de atividades eram orientadas para resolver

esses problemas. Desse modo, os exercícios inseridos na dinâmica da *Revista Escolar* demarcavam o processo de aprendizagem. Tratava-se de discursos entusiastas que traziam defesas para o modo como a história deveria ser ensinada na formação moral e cívica.

O método intuitivo, citado na organização das atividades, visava o desenvolvimento da aprendizagem da criança através do contato com diferentes materiais e da exploração dos cinco sentidos em exercícios de dedução.

O aluno também deveria desenvolver sua capacidade de expressão oral. Assim, os exercícios de leitura coletiva uniam-se aos de escrita nos estudos da história<sup>131</sup>. Tão relevante quanto aprender a ler seria organizar através da escrita as ideias sobre a história.

O ato de escrever no método moderno consiste em apreender a dimensão gráfica do papel, ordenar os movimentos da mão, distribuir espacialmente as palavras, coordenar o corpo e organizar o pensamento ao realizar cópias e produzir textos. Essas atividades estabeleciam relações entre a diversão e o aprendizado e direcionavam a função do trabalho escolar para a apropriação da escrita, mesmo que alguns exercícios fossem repetitivos e não propiciassem a reflexão.

Os esforços dos alunos para produzir textos relacionavam-se com a pesquisa e a busca de informações em diferentes compêndios, manuais e livros didáticos. Os registros escritos eram utilizados na organização das biografias dos principais personagens da história do Brasil e também em produções autorais sobre diferentes temas.

Seguindo essa perspectiva, a *Revista Escolar* selecionou uma proposta de estudo da história do professor dr. Waldemar Falcão. O objetivo da atividade era fazer com que o aluno apresentasse uma narrativa da história desvencilhada do emaranhado de fatos e detalhes:

Cumpra ao professor, fiel à concepção da História como mestra da vida, tirar dos factos históricos, de sua crítica serena e elevada, de sua apreciação acurada e fecunda, os ensinamentos luminosos que tão alto papel representam, a cada momento, na esfera da Sociologia.

Tal é a moderna orientação seguida no ensino da História.

---

<sup>131</sup>Na obra *Didáctica (nas escolas primárias)*, lançado em 1930, por João Toledo aponta as recomendações para o ensino de história e o desenvolvimento da linguagem: *No segundo ano, pode-se fazer uso dos fatos estudados em História para formar sentenças articuladas às preocupações gramaticais. No terceiro ano, as narrativas históricas são propícias para a exposição clara e coordenada das ideias, que também podem estar articuladas aos exercícios de entonação e expressão.* (TOLEDO, apud VALDEMARIN, 2010, p. 152)

No Collegio Militar deste Estado, por exemplo, o professor cathedratico dessa disciplina, dr. Waldemar Falcão, obedecendo a essa directriz, sugere periodicamente a seus alunos interessantes trabalhos de critica historica, mediante temas previamente formulados. (Revista Escolar, novembro de 1925, p.05-06)

Na ocasião foi realizada uma seleção das melhores críticas produzidas pelos alunos para o tema proposto pelo professor Waldemar Falcão, *Feudalismo na França*. Essa proposta não exigia do participante apenas o resumo do período histórico, mas uma crítica histórica.

O Feudalismo conduziu, em França, por exemplo, a uma diminuição do poder real em proveito dos senhores feudais, o que se verificou principalmente até a época dos Capetos directos.

Pode-se afirmar que essa neutralização do poder real fosse proveitosa á liberdade das classes populares? (Ibidem, p. 06)

A questão para a produção textual é específica e delimita o tipo de argumentação do aluno. O enunciado traz problemas que são repetidos na resposta do vencedor, o aluno do Colégio Militar João Alfredo Helial Dutra Ramos, que fizera o primário no Colégio Nogueira.

Aparentemente, a neutralização do arbítrio do Rei, em França, não foi proveitosa á liberdade das classes populares. O regimem feudal assenhoreando-se do poder do Rei, affreoxou os laços cohesivos da nação, e o multipartimento da autoridade política travou as rodas do carro administrativo, revolucionando a ordem e estagnando o progresso. Uma chusma de Estados surgiu dentro do Estado, e ás fronteiras com os estrangeiros se juntaram as entre os novos *clans* francezes. A atividade do povo foi extorquida a todas as sortes de industrias para ser exclusivamente empregada em uma estéril guerra civil continuada. O ideal objetivo comum, que é a celllulamater do progresso sob todas as fórmias entre os povos constitucionalmente organizados, cedeu logar a outros tantos objetivos diversos quantos os baronatos feudais, os quaes em regra atendiam somente ás desregradadas paixões pessoaes daqueles tempos. A pessoa humana, jungida cruelmente ao “crê ou morre”, degenerou, diminuiu, abastardou-se, quase se annullou pela obediência. E, emfim, quase se póde dizer que não existiam mais classes populares, somente havia guerreiros, bandos armados, emprestando á Europa a apparencia de um imenso quartel, onde se combatia de continuo, sem ideal politico.

Mas, na realidade, a neutralização do arbítrio do Rei foi proveitosa á liberdade das classes populares, porque não se póde negar que a diminuição do poder autocratico foi o primeiro passo para a morte da autocracia.

Aquelle continuado sofrimento do individuo feudal lhe afinou a sensibilidade, incutiu-lhe a piedade, fundou uma moral melhor; o viver segredado nos feudos multiplicou as atenções pela mulher,

libertou-a, dignificou-a soldando decisivamente as peças do instituto da família. O homem martyrisado por todas as cruzeiras da época, e a mulher dignificada ao máximo, se tornaram os colaboradores necessários do Cristianismo. Finalmente, não sendo possível a liberdade fora da Bondade e da Religião, não há dúvida que o Feudalismo foi o verdadeiro precursor das liberdades populares.

Fort. – Julho – 1925. Helial Ramos (Sextanista do Collegio Militar do Ceará e ex-alumno do “Collegio Nogueira”)  
(Ibidem, p. 06)

A escrita do aluno parece, em uma primeira leitura, rebuscada. Ele utiliza ao mesmo tempo termos peculiares ao período do feudalismo e demarcações do tempo presente como progresso, evolução social e o papel da mulher nessa sociedade. Portanto, é possível observar expressões anacrônicas e definições destituídas de sentido para os estudos históricos. Em sua escrita, o aluno não distingue aspectos da história presentes nos materiais didáticos de suas opiniões pessoais. Ele defende a expansão do cristianismo como resultado da repressão do feudalismo à liberdade popular.

As inclinações do estudante para determinada leitura do passado podem ser vistas em sua narrativa ao defender uma imagem da mulher orientada pela moral cristã. O aluno demarca um estereótipo para a mulher condicionado à ascensão do cristianismo. Denota-se uma compreensão da história a partir da religião, envolvendo nomenclaturas que não poderiam ser associadas sem maiores complicações teóricas ou idealistas. Esse recorte faz referência a questões políticas e estabelece demarcações entre o contemporâneo e o medieval.

## CONCLUSÃO

Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, ao mesmo tom, aos doutos, e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. (BLOCH, Op.Cit, p.41).

O ensino de história na escola primária cearense nas décadas de 1920/30 pode ser interpretado a partir de questões pertinentes à formação do cidadão brasileiro. Contudo diferentes versões são inseridas nessa formação: o desenvolvimento infantil, o caráter educativo da história e a diferença entre conteúdo e prática escolar.

Em resumo, as discussões em torno do ensino de história envolviam também as concepções de professor, aluno e escola. Percebe-se, desse modo, que para compreender os desdobramentos e as ausências na constituição da disciplina de história na escola primária são necessárias referências que não diziam respeito apenas ao trabalho do historiador.

A formação dos professores primários não foi construída a partir de definições da ciência histórica, nem possuía pretensões de definir um método para a história, mas a perspectiva da Escola Nova, implicava em utilizar as abordagens da história que alcançassem o objetivo de um ensino ativo e significativo para a criança.

As formas de ensinar a história foram sendo apresentadas de acordo com os propósitos dessa perspectiva de ensino. A adaptação dos objetivos da história pela instrução moral e cívica e pelo discurso do ideário nacional eram vistos levando em consideração as necessidades de transformação social.

Tendo em vista, as implicações pertinentes ao processo de escolarização nesse período percebeu-se a necessidade de elaborar mecanismos que viabilizassem a concretização dos objetivos da escola primária. A disciplina de história estava inserida nesse discurso juntamente com outros saberes que representavam o cunho nacionalista de desenvolvimento da pátria brasileira.

No entanto, como foi possível observar a história ensinada na escola era alvo de críticas dos educadores envolvidos com o movimento escolnovista. Pôde-se analisar ainda, que para a construção desse código disciplinar foi preciso mobilizar diferentes saberes sobre a infância, com ênfase no desenvolvimento psicológico. Em diferentes falas, os intelectuais ligados à educação nesse período direcionavam suas defesas para a visão infantil como ser em formação e como tal necessitava de

subsídios para que as suas potencialidades fossem expressivas no tocante à formação da cidadania.

Apesar do discurso de uma escola moderna, unida às discussões em torno da escrita da história, e das noções pertinentes a esse aprendizado, é notória a conservação de características da escola tradicional. A permanência de hábitos da escola denominada atrasada poderia ser encontrada nos materiais didáticos, nas instalações físicas e, inclusive no conceito de história.

A apropriação pelos educadores de um conceito de história não era estabelecida a partir das dimensões intelectuais desse conhecimento, mas visava o caráter educativo desse saber no uso escolar. Na prática escolar, a história era adaptada ao nível de aprendizado da criança, o que não condizia, necessariamente, com a produção historiográfica. Visto dessa maneira, observou-se que os discursos educacionais possuíam uma autoridade política mais ampla do que o discurso historiográfico. Em outras palavras, notou-se que as apropriações da escrita da história para uso escolar reduziam-se aos limites definidos pelos objetivos escolares.

O avanço das pesquisas históricas e as discussões dos historiadores não figuravam nos bancos escolares com a mesma intensidade da renovação de perspectivas diante dos fatos históricos. Pelo contrário a sacralização de imagens heroicas e discursos tradicionais eram selecionados como fieis ao passado e permaneciam nas produções escolares em diferentes publicações.

Colaborando com o objetivo nacionalista de divulgação da história nacional na escola, os conteúdos históricos eram selecionados de acordo com a simplificação dos acontecimentos para a compreensão infantil.

No centro dessa discussão defendia-se a adaptação dos saberes ao público escolar, não estabelecendo necessariamente uma formação historiográfica para os docentes. Desse modo, a visão que os professores primários possuíam da história estava relacionada aos estudos presentes nas escolas de magistério, que só funcionavam na capital cearense e nos materiais didáticos que chegavam às escolas.

Diante da inexistência de cursos de licenciatura em história os professores eram autodidatas, principalmente no ensino secundário. No entanto na escola primária, os professores não opinavam na seleção dos temas e nos modos de ensinar determinado conteúdo. A sua atuação, junto aos escolares, implicava principalmente na construção de perfis de cidadania e a exaltação de marcos históricos. A presença de assuntos sobre a história de vida do aluno e temas próximos à sua realidade

poderia ser considerada a partir de fatores que norteariam a ampliação de uma compreensão crítica. No entanto, diferentes problemas de cunho material e metodológico foram apontados na implementação dos princípios do ensino ativo. Como resposta aos empecilhos, recorria-se a adaptações da escola tradicional, como nas atividades e provas escolares que sintetizavam os estudos da história à memorização de datas, nomes e fatos.

O argumento apresentado para o uso de questionários de perguntas diretas no ensino da história recaía na ausência de outros recursos mais eficazes no processo avaliativo.

Conclui-se diante dessas questões que a prática pedagógica relacionada à disciplina de história não poderia ser compreendida sem levar em consideração os parâmetros metodológicos da escola definida como moderna e dos entraves encontrados na divulgação da cultura histórica presente nos materiais escolares. Visto desse modo, o ensino de história na perspectiva da Escola Nova assinala para problemáticas em torno dos usos sociais da escrita historiográfica, analisados como fator de disputa e de produção do conhecimento que não se limitam apenas aos conteúdos, mas desdobra-se nas habilidades de pensar a relação entre o passado, o presente e o futuro.

## FONTES

### 1. Livros e artigos

- ALVES, Joaquim. *Estudos de Pedagogia Regional*. Editora Fortaleza, 1939.
- Revista Escolar. Instituto de Humanidades, 1925.
- BILAC, Olavo & NETTO, Coelho. *Contos Pátrios*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931.
- BRÍGIDO, João. *Resumo da História do Ceará por J. Brígido para uso das escolas primárias*. Fortaleza: Libertador, 1885.
- CLAPARÈDE, E. *A educação funcional*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1958.
- CORRÊA, Viriato. *História da nossa História*. 2ª Ed. Aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Castilho/A. J. de Castilho Editor, 1923.
- \_\_\_\_\_. "O Padre Mororó". IN: *Revista do Instituto do Ceará*, 1925, Tomo 39, Ano 39, p. 64-68
- \_\_\_\_\_. *História do Brasil para Crianças*. 28ª ed. São Paulo: Ed. Cia Nacional, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Terra da Santa Cruz: Contos e crônicas da História Brasileira*. Rio de Janeiro: Estante Autores Brasileiros: Edit. Getúlio Costa. 4. Ed. S/d.
- CRUZ Filho. *História do Ceará: resumo didactico*. Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1931.
- CRAVEIRO, Newton. *João Pergunta ou Brasil Secco*. Fortaleza: Tipografia Progresso, 1924.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- HOLLANDA, Guy de. *Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro*. 1931-1956. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. INEP – Ministério da Educação e Cultura, 1957.
- NOGUEIRA, Joaquim da Costa (org.). *Anno Escolar – Livro de Leitura*. Rio de Janeiro: Editores: Leite Ribeiro e Maurillio, 1921.
- \_\_\_\_\_. *Ceará Intellectual*. Extracto do "Anno Escolar". Typographia escolar- Diretor do Instituto de Humanidades. Ceará- Fortaleza, 1910.



OLIVEIRA, João Perdigão de. “Resumo Crhonologico para a História do Ceará pelo Major João Brígido dos Santos”. IN: *Revista do Instituto do Ceará*, Tomo II, 1888, p.25-79.

PIAGET, Jean. *A Noção de Tempo na Criança*. Rio de Janeiro: Record. S/d.

\_\_\_\_\_. “Psicologia da criança e ensino de História”. In: PARRAT, Silva; TRYHON, Anastasia. *Jean Piaget: sobre a Pedagogia, textos Inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

POMBO, Rocha. *Nossa Pátria*. 79ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1925.

RIBEIRO, João. *História do Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1901.

RIBEIRO, João. *História do Brasil: curso superior*. 10ª Ed. Refundida, inteiramente revista e melhorada. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

SERRANO, Jonathas. *Como se ensina história*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 1935.

\_\_\_\_\_. *Epitome de Historia Universal*. 21ª ed. São Paulo: Francisco Alves, 1944.

SILVA, Aline. *Livro álbum: metodologia do ensino de História*. Escola Normal de Fortaleza, 1923.

SILVA, J. Pinto. *Minha Pátria*. 23ª Ed. São Paulo: Thypographia Siqueira, 1926.

SOBRINHO, Tomaz Pompeu. *História das Secas (Século XX)*. 2a ed. Coleção Mossoroense, vol. CCXXVI, 1982.

SOUSA, Eusébio de. *Catecismo Constitucional: ensino cívico do Estado do Ceará*. Fortaleza: Oficinas da Escola de Aprendizes artífices do Ceará. 1913.

\_\_\_\_\_. “Padre Mororó e seus julgadores na história”. IN: *Revista do Instituto*, Tomo 36, Ano 36, 1922 p. 82-89.

\_\_\_\_\_. *História do Ceará para crianças (contada pelo rádio)*. Fascículo I. Fortaleza: Typographia Minerva, 1936.

STUDART, Barão de. “O Ceará deve preparar-se para a comemoração do movimento de 17”. IN: *Revista do Instituto do Ceará* - Tomo 30, Ano 30, 1916. P. 308-310

TOLEDO, João. *Sombras que vivem*. Campinas: Linotypia da Casa Genoud, 1931.

## 2. JORNAIS

Diário do Nordeste – 1924;

Diário do Ceará – 1924;  
O Nordeste – 1927;  
Gazeta de Notícias – 1929.

### 3. REVISTAS

Revista do Instituto do Ceará, 1887-1956;  
Educação Nova – Publicação da Diretoria da Instrução Pública, Fortaleza, 1932;  
Revista de Ensino - órgão da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo. Ano XVII, 1917;  
Escola Normal do Estado do Ceará. Programas de ensino para o triênio. 1920-1922.  
Ceará- Fortaleza: Typografia Minerva, de Assis Bezerra, 1920  
Revista Escolar, 1925 e 1926.

## BIBLIOGRAFIA

ABUD, Kátia. “Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária”. IN: BITTENCOURT, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. M. ; ALVES, R. C. ; SILVA, A. Ch.de M. . *Ensino de História*. 1a.. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. v. 1.

\_\_\_\_\_. “A guardiã das tradições”. IN: *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR. n. 42, out./dez. 2011, p. 163-171.

AGAMBEN. Giorgio. *Infância e história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALVES, Raquel da Silva. *Mães da Pátria – Educadoras na terra da luz: O ensino primário no Ceará na década de 1920*. Dissertação de Mestrado em História Social, UFC, 2009.

ARAUJO, Valdei Lopes de. *A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845)*. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_ e NICOLAZZI, Fernando. “A história da historiografia e a atualidade do historicismo: perspectiva sobre a formação de um campo”. IN: *A dinâmica do Historicismo: revisitando a historiografia moderna*. 2008

\_\_\_\_\_. “Sobre a permanência da expressão historia magistrae vitae, no século XIX brasileiro. IN: ARAÚJO, Valdei Lopes de; NICOLAZZI, Fernando e MOLLO, Helena Miranda (orgs.) *Aprender história hoje?: O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro, FGV, 2011.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 5ª edição, 2001.

ARIÈS, Philippe. *O tempo da história*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ASSIS, Arthur. *A Teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010.

BANN, Stephen. *As invenções da História: ensaios sobre a representação do passado*. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

BARCA, Isabel. “Literacia e consciência histórica”. IN: *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 93-112.

BASTOS, Maria Helena Câmara. “Beber luzes” para enaltecer o espírito: o ensino moral e cívico. In: BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.); CAVALCANTE, Maria Juraci (Org.). *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará; 1922-1923: As*

normalistas e a pedagogia da Escola Nova. 1. ed. Campinas: Alínea, 2009, p. 129-148.

BATISTA, Paula Virgínia. "Alma mater da comemoração": Barão de Studart e as festas cívicas no Ceará. IN: RAMOS, Francisco Régis Lopes; SILVA FILHO, Antonio Luiz Macedo e (orgs.). *Cultura e Memória: os usos do Passado na escrita da História*. Fortaleza: NUDOC- UFC/ Instituto Frei Tito de Alencar, 2011, pp.37-51.

BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito da história". In: *Magia e Técnica, Arte e Política (Obras escolhidas I)*. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.222-232

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

\_\_\_\_\_. "Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada a história profana". IN: *Revista Brasileira de História*, vol. XII, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993, p. 193-221.

\_\_\_\_\_. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. Série História da Educação.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Campinas: Papyrus, 2009.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRAUDEL, Fernand. "Pedagogia da História". IN: *Revista de História*, São Paulo, v.11, n. 23, p.3-12, jul-set, 1955.

BURKE, Peter. *Variiedades da história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.

CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. "Conciliação e ecletismo no trabalho didático do educador paulista João Toledo (1879-1941)". IN: *Anais, VII Jornada do HISTEDBR*, Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007, p. 1-21.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A Escola e a República*. Coleção Tudo é História. Editora Brasiliense: São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. *Molde nacional e forma cívica: higiene moral do trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1934)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

- \_\_\_\_\_. “Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1982): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais”. IN: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 17-41.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CARVALHO, José. *Perfis Nordestinos: costumes do Ceará*. Edição fac-similar, 1897. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2006.
- CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *João Hippolyto de Azevedo e Sá: O espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará*: Fortaleza: EUFC, 2000.
- Cavalcante, Vanessa Matheus. *O teatro de Viriato Corrêa: uma escrita da História para o povo brasileiro*. Dissertação de Mestrado, CPDOC, FGV, 2012.
- CATOGRA, F. (2005). *Nação, mito e rito*. Religião civil e comemoracionismo. Fortaleza: NUDOC-UFC.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.
- \_\_\_\_\_. “A operação histórica”. IN: NORA, Pierre e LE GOFF, Jacques (direção). *História: Novos Problemas*. Editora Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1995.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- \_\_\_\_\_.” A história hoje: dúvidas, desafios, propostas”. IN: Estudos Históricos (Rio de Janeiro), 7 (13) 1994.
- \_\_\_\_\_. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In. Revista Teoria & Educação, n.2, 1990
- \_\_\_\_\_ e COMPÈRE, Marie-Madeleine. “As humanidades no ensino”. IN: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25. N.2, jul/dez, p.149-170. 1999.
- CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566.
- CLAPARÈDE, E. *A educação funcional*. São Paulo : Cia Editora Nacional, 1958.
- COLLINGWOOD, R. G. *A Idéia de História*. 5ª edição. Trad. Alberto Freire. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

CORREA, Carlos Humberto Alves. *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense (1852-1910)*. Tese de doutorado, Unicamp, 2006.

COSTA, Patrícia Coelho da. *Educadores do rádio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950)*. Tese de Doutorado, FEUSP, 2012

COSTA, Patricia Pinheiro. *A geografia pelas ondas do rádio: um projeto de Ariosto espinheira*, Tese de doutoramento em Educação, USP, 2012

CUESTA FERNANDEZ, R. *Clio en las aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. 1.ed.Madrid: Akal, 1998.

CUNHA, Maria Teresa Santos e STEPHANOU, Maria. “Despertar na alma da criança o amor pela pátria: a história na escola primária sob a orientação de Lourenço Filho”. IN: BASTOS, Maria Helena Camara e CAVALCANTE, Maria Juraci Maria (orgs.). *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922-1923: as normalistas e a pedagogia da escola nova*. São Paulo: Alinea, 2009.

DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: UNESP, 1999.

DOSSE, François. “História e historiadores no século XIX”. IN: MALERBA, Jurandir. *Lições de História: o caminho da ciência no longo século XIX*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

\_\_\_\_\_. *A História em Migalhas: dos Annales à Nova História*. São Paulo: Edusc, 2003.

\_\_\_\_\_. *O renascimento do acontecimento: Um desafio para o historiador: entre Esfinge e fênix*. São Paulo, Editora UNESP, 2013.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a História, repensar o seu ensino – a disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino*. Porto: Porto Editora, 1993

FERREIRA, Marieta de Moraes. “Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de história no Rio de Janeiro”. IN: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. P. 139-161.

\_\_\_\_\_. “O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil”. IN: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun., p.611-636. 2012.

- FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FERNANDES, Ana Carla Sabino. “*Archive-se*”: História, documentos e memória arquivística no Ceará (1835-1934). Tese de doutorado, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2012.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima; SIMAN, Lana Mara de Castro (org.). *Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens do ensino de história*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História e Ensino de História*. 3ª Ed. Belo Horizonte, Autentica, 2011.
- FORQUIN, J. -C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, Itamar. *A pedagogia da histórica de Jonathas Serrano: uma teoria do ensino de história para a escola secundária brasileira (1913/1935)*. São Cristóvão: Editora UFS, Aracajú: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- FURET, F. *A oficina da História*. Lisboa : Gradiva, 1986.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. “Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem”. IN: MIGNOT, Ana Cristina Venancio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: Uerj, 2008, p. 35-48.
- GOMES. Ângela de Castro. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A República, a História e o IHGB*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- GONTIJO, Rebeca. “Historiografia e ensino de história na Primeira República: algumas observações”. IN: *Anais do XII Encontro Regional de História do Rio de Janeiro - Usos do Passado*. Niterói: ANPUH-RJ, 2006.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar”. IN: PESAVENTO, Sandra Jatahy. (org.) *História Cultural: Experiências de pesquisas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, p.9-24, 2003.

\_\_\_\_\_. “O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória”. IN: Martha ABREU, Rachel SOIHET e Rebeca GONTIJO (orgs.). *Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007a.

\_\_\_\_\_. “Vendo o passado: representação e escrita da história”. IN: *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Sér. v.15. n.2. p. 11-30. jul-dez. 2007b.

\_\_\_\_\_ (org.) *Estudos sobre a escrita da História*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. “Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos”. IN: ROCHA, Helenice; Magalhães, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, p. 35-50.

\_\_\_\_\_. “Uma história da história nacional: textos de fundação”. IN: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 393-414

\_\_\_\_\_. “Nação e Civilização nos trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional”. IN: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, Nº1, 1988, P 5-27.

HAMILTON, David. “Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna”. IN: *Revista Brasileira de História da Educação*. N.01. P.45-74. 2001.

HANSEN, Patrícia Santos. *Feições e fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Access Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na primeira república*. São Paulo, Tese de doutorado em História, USP, 2007.

HARTOG, François. *Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo*. Revista de História, n. 148, 2003, p. 9-34.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade – presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *A filosofia da História*. 2ª Ed., reimpressão. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.



- HOLANDA, Cristina. *Museu Histórico do Ceará: a memória dos objetos na construção da História (1932-1942)*. Fortaleza: Museu do Ceará/ Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2005.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- JULIA, Dominique. "A cultura escolar como objeto histórico". IN: *Revista Brasileira de Educação*. N.1: jan/jun/2001.
- KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira. Revisão da tradução de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUCRio, 2006.
- LEÃO, Andrea Borges. *Brasil em imaginação: livros, impressos e leituras infantis (1890-1915)*. Fortaleza: INESP, UFC, 2012.
- LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ, UCAM, 1999.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 6ª Ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2012.
- LOPES, Ana Glória da Silva. *Joaquim Nogueira, práticas de leituras no Instituto de Humanidades de Fortaleza, edições escolares e a cultura cearense nas três primeiras décadas do século XX*. Tese de doutorado em Educação, Fortaleza: UFC, 2010.
- LORIGA, Sabina. *O pequeno x: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. Ed. Rio de Janeiro: EDUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. "A construção de um cânone republicano: a escrita da história escolar na virada do século XIX para o XX". IN: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, julho 2011
- MAIA NETO, Emy Falcão. *"Um som meio fanhoso, mas gostoso de ouvir": radiofonia e cultura musical em Fortaleza*. Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará, 2010.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. In: *Revista Tempo*. V.11, n.21, 2006.
- MELO, Salânia Maria Barbosa. *A construção cívica: as festas escolares espetáculos de civilidade no Piauí (1930-1945)*. Dissertação de Mestrado: FAGED- UFC, 2009.
- MIGNOT, Ana Christina Venancio (orga). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

- MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- NADAI, Elza. "O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas". IN: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993, p.143-162.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- NAXARA, Maria Regina Capelari, *Estrangeiro em sua própria terra: representações do trabalhador nacional, 1870-1920*. São Paulo: FAPESP/ Annablume, 1998.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1991.
- NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo, Ática, 1995.
- OLIVEIRA, Ana Amélia Rodrigues de. *Juntar, separar, mostrar - Memória e escrita da história no Museu do Ceará (1932 - 1976)*. 1. ed. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2009.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na primeira República*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.
- OLIVEIRA, Almir Leal. *Saber e poder: O pensamento social cearense no final do século XIX*. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.
- \_\_\_\_\_. "As matrizes historiográficas do ensino de História do Ceará Colonial na Primeira República". IN: RIOS, Kênia Sousa e FURTADO FILHO, João Ernani (orgs). *Em tempo: História, Memória e Educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.
- OLIVEIRA, Maria da Glória de. *Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- ORIÁ, Ricardo Fernandes. *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)*. São Paulo: Annablume, 2011.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PECORARO, Rossano. *Filosofia da história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009
- PINHEIRO, Maria de Lourdes. *Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939): a permanência dos modelos de lição*. Universidade Estadual de Campinas, SP: 2009.

- QUEIROZ, Rachel de. *As três Marias*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- RADICH, Maria Carlos. *Temas de História em livros escolares*. Porto: Edições Afrontamentos, 1979.
- RICOEUR, Paul. *História e verdade*. Trad. Rio de Janeiro: Forense Universtária, 1968.
- \_\_\_\_\_. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Tempo e narrativa*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c. v.3
- RIOS, Kênia Sousa. Apresentação. IN: CAPANEMA, Guilherme Schurch de. *Estudos sobre seca*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, Museu do Ceará, 2006.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza e CONTIJO, Rebeca (orgs). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ e REZNIK, Luís (orgs). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- RODRIGUES, Elvis Hahn. *Entre as raças e o território: os projetos de nação na história do Brasil de João Ribeiro*. Dissertação de mestrado, UFJF, 2011.
- RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Práxis educativa, Ponta Grossa-PR, vol I, nº I, julho-dezembro, 2006.
- \_\_\_\_\_. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Reconstrução do passado*. Brasília: Editora UnB, 2007.
- SACRISTAN, J. GIMENO. *O aluno como invenção*. Porto Alegre, 2005.
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 70 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. Tese de doutorado, UFRJ, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil”. IN: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211. 2004.

\_\_\_\_\_. “Estado e construção do código disciplinar da Didática da História”. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez. 2006, p. 709-729.

\_\_\_\_\_ e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *Consciência histórica e crítica em aulas de história*. Fortaleza: Secretaria da Cultura do Estado do Ceará/Museu do Ceará, 2006.

\_\_\_\_\_ e BUFREM, Leilah Santiago. “Os manuais destinados a professores como fontes para a História das formas de ensinar”. IN: *Revista História da Educação Brasileira*, Campinas, n. 22, p. 120-130, jun. 2006.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. *A Escola Normal do Ceará nos anos de 1930-1950: palco de debates políticos e pedagógicos no calor das Reformas*. Tese de Doutorado em Educação, UFC, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da Cultura Escolar: um balanço inicial*. IN: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino indutivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VIÑAO Frago, Antonio. “Historia dela educacion y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”. IN: *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, 1995, p. 63-82.

VIDAL, Maria Cristina Fonseca Ribeiro, 2009

XAVIER, Patrícia Pereira. *Dragão do Mar: a construção do herói jangadeiro*. Fortaleza: Museu do Ceará, 2011.